

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOSOFIA**

**Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II  
(Ética y Sociología).**



**FILOSOFIA Y LENGUAJE: LA FORMACIÓN  
HUMANÍSTICA EN  
EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIOCULTURAL**

**UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA  
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA REPÚBLICA  
DOMINICANA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Jorge Adarberto Martínez Reyes**

Bajo la dirección del doctor

Luís Méndez Francisco

**Madrid, 2009**

- **ISBN: 978-84-692-8448-3**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**PROGRAMA DE DOCTORADO**

**FILOSOFIA Y LENGUAJE: LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA EN  
EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIOCULTURAL**

---

**UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA  
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA REPÚBLICA  
DOMINICANA**

Tesis presentada para la obtención del grado de doctor por la  
Universidad Complutense de Madrid

**2008**

Doctorando:

**JORGE ADARBERTO MARTÍNEZ REYES**

---

Director:

**Luís Méndez Francisco**

# ÍNDICE GENERAL

---

|   |               |
|---|---------------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | <b>5</b>      |
| 1.- Marco global de la educación actual                         | 6             |
| 2.- Metas permanentes de la educación                           | 9             |
| 3.- Retos educativos y morales de la globalización              | 14            |
| 4.- Otras dimensiones vinculadas a la educación                 | 23            |
| 5.- Objetivos   | 29            |
| 5.1.- El objetivo general                                       | 29            |
| 5.2.- Objetivos específicos                                     | 30            |
| 6.- Estructura de la tesis                                      | 32            |
| <br><b>CAP. 1: HACIA UNA SOCIEDAD GLOBAL</b>                    | <br><b>39</b> |
| 1.1 Aspectos terminológicos de la globalización                 | 43            |
| 1.2 El proceso de globalización: expectativas, luces y sombras  | 48            |
| 1.3 La globalización económica como tendencia básica            | 58            |
| 1.4 La globalización y los problemas de la desigualdad          | 73            |
| 1.5 Aproximación a una reflexión ética sobre la globalización   | 80            |
| 1.6 Otros aspectos de significativo interés de la globalización | 84            |

|   |                |
|---|----------------|
| <b>CAP. 2: LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN<br/>Y DEL CONOCIMIENTO</b>   | <b>93</b>      |
| 2.1 Hacia la sociedad globalizada del conocimiento                    | 96             |
| 2.2 El conocimiento como recurso decisivo de la sociedad actual       | 103            |
| 2.3 La progresiva relevancia económica del conocimiento               | 110            |
| 2.4 El nuevo concepto de la gestión del conocimiento                  | 119            |
| 2.5 La capitalización de la información                               | 132            |
| 2.6 El capital intelectual y la tecnología                            | 136            |
| 2.7 Acceso y disponibilidad del conocimiento                          | 140            |
| <br><b>CAP. 3: DIMENSIONES ANTROPOLÓGICAS</b>                         | <br><b>143</b> |
| 3.1.- Visiones de la filosofía moral sobre el hombre                  | 148            |
| 3.2.- Hombre y naturaleza   | 166            |
| 3.3.- Del asombro individual a la acción social                       | 174            |
| 3.4.- Inteligencia, pensamiento y lenguaje                            | 179            |
| 3.5.- Las vicisitudes de la acción humana                             | 188            |
| 3.6.- Diálogo y cooperación como signos de identidad                  | 200            |
| 3.7.- La intencionalidad y el sentido del lenguaje                    | 213            |
| 3.8.- A modo de síntesis  | 223            |
| <br><b>CAP. 4: CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y<br/>SU NATURALEZA SOCIAL</b>   | <br><b>227</b> |
| 4.1.- Concepto, origen y evolución de la educación                    | 233            |
| 4.2.- Fines, objetivos y métodos de la educación                      | 248            |
| 4.3.- Organización y funciones del sistema educativo                  | 259            |
| 4.4.- El papel del Estado en el desarrollo de la educación            | 273            |
| 4.5.- Legado pedagógico y cambio social                               | 283            |
| 4.6.- Educación, progreso y crisis social                             | 297            |
| 4.7.- El impacto de la globalización y las nuevas demandas educativas | 304            |
| 4.8.- La reforma del sistema educativo                                | 310            |

## **CAP. 5: EL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO**

**321**

|  |     |
|--|-----|
| 5.1.- Hitos para una historia de la educación dominicana | 327 |
| 5.2.- El marco legal del Sistema Educativo               | 335 |
| 5.3.- Organización de los Centros Educativos             | 338 |
| 5.4.- Formación y desempeño de los recursos humanos      | 341 |
| 5.5.- Las organizaciones del Magisterio Dominicano       | 348 |
| 5.6.- La matrícula escolar                               | 352 |
| 5.7.- Estrategias pedagógicas alternativas               | 360 |
| 5.8.- Gestión y evaluación de la calidad de la educación | 366 |
| 5.9.- A modo de síntesis                                 | 368 |

## **CAP. 6: EDUCACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO**

**373**

|   |     |
|---|-----|
| 6.1 El crecimiento económico de la República Dominicana | 377 |
| 6.2 Relación entre educación y desarrollo económico     | 382 |
| 6.3 El gasto público en educación                       | 388 |
| 6.4 Problemas de equidad y pobreza                      | 395 |
| 6.5 Eficiencia interna y resultados escolares           | 405 |
| 6.6 Perspectiva del sistema educativo                   | 421 |

## **CAP. 7: PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**425**

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| 7.1 Fundamentación de la propuesta | 432 |
| 7.2 El centro escolar              | 439 |

|   |            |
|---|------------|
| 7.3 El proyecto educativo                                   | 446        |
| 7.4 El proyecto curricular                                  | 454        |
| 7.5 Descriptores de logros y evaluación formativa           | 462        |
| 7.6 Programas de nivelación, promoción y vinculación social | 475        |
| 7.7 Formación permanente del profesorado                    | 484        |
| 7.8 A modo de síntesis                                      | 488        |
| <br>  |            |
| <b>CAP. 8: CONCLUSIONES</b>                                 | <b>497</b> |
| <br>  |            |
| <b>BIBLIOGRAFÍA</b>   | <b>513</b> |

## INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

En la sociedad actual se están produciendo cambios muy variados, imprevisibles y acelerados hacia un mundo global, que imbrican significativamente oportunidades individuales y grupales de acceder a nuevos espacios informativos, a nuevas relaciones y a encuentros culturales diferentes aunque también la inevitable carga de incertidumbre se deja sentir entre los individuos y grupos. El hombre actual vive una situación excepcional y privilegiada de oportunidades y riesgos <sup>1</sup>, que se sustenta en las frecuentes interrelaciones entre los pueblos, las densas interdependencias económicas y políticas, los inevitables encuentros entre individuos de culturas diferentes y las posibilidades de comunicación entre gentes situadas en espacios alejados, a quienes las nuevas tecnologías, de modo especial Internet, facilitan la comunicación, conectando en pocos segundos a interlocutores de uno y otro extremo del planeta.

Las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales se desarrollan en ámbitos más abiertos y más competitivos, desde perspectivas cuantitativas y también cualitativas. Esta implicación de mayor calidad en las relaciones exige que los individuos, a lo largo de toda su vida, se ocupen de mantener y acrecentar su capital humano, a fin de no ser desplazados de los espacios sociales del empleo, de la profesión y de cualesquiera otras relaciones por donde transita su existencia. Esta es la realidad insoslayable a la que atender. Por consiguiente, en los períodos dedicados a la formación, preferentemente destinados a acumular capital humano y social, los individuos han de aprovisionarse de competencias, destrezas y habilidades en cantidad

---

<sup>1</sup> Sobre la sociedad del riesgo Ulrich Beck ha escrito los mejores ensayos existentes en la literatura sociológica entre los que destacan dos libros especialmente: *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad* (Paidós, Barcelona 1998) y el último que lleva por título *La sociedad del riesgo global* (Siglo XXI, Madrid 2006).

y calidad de orden superior a las generaciones pasadas, precisamente porque han de contender cada vez con más competidores y mejor preparados, porque se compite en espacios abiertos y cambiantes. En coherencia con tales supuestos, la política educativa ha de esforzarse en poner al alcance de los ciudadanos los medios y recursos que faciliten el progresivo equipamiento cognoscitivo y competencial, no sólo en las etapas de la adolescencia y la juventud sino a lo largo de toda la vida activa del ciudadano. Para todos, estos cambios han aumentado la incertidumbre que siempre, aunque con mayor intensidad actual, acompaña el devenir humano<sup>2</sup>. Para algunos sin embargo, las mudanzas habidas se han convertido en fuente de gozosas oportunidades mientras que para muchos otros han creado situaciones intolerables de pobreza y marginación.

## **1.- Marco global de la educación actual**

Trasladar esta perspectiva al mundo del trabajo, donde tienen lugar las mayores transformaciones sociales y técnicas, al ámbito de las relaciones de convivencia familiar y social y al horizonte de realización personal proyectado por los mismos individuos, supone que han de cambiarse los parámetros educativos hasta el momento vigentes. Conviene no olvidar que *“la desesperanza nos inmoviliza y constituye el gran freno al cambio y a la innovación y que la educación exige optimismo (...) sólo se avanza a partir de la pedagogía de la esperanza. Una esperanza que se refugia y confía en la utopía que da sentido a la acción, energía para encarar la realidad y alas para ensanchar la mirada y volar hacia el futuro”*<sup>3</sup>. Han de exigirse las pertinentes decisiones de política educativa para que las mujeres y los hombres dominicanos concluyan esperanzadamente su período específico de formación, se incorporen con éxito al mundo laboral, se hallen complacidos con el capital adquirido mediante la educación recibida y se incorporen con entusiasmo al proyecto nacional asumido por la colectividad. Esta será la señal

---

<sup>2</sup> Sobre las incertidumbres que afectan al hombre moderno ha escrito varios ensayos Zygmunt Bauman, entre los que sobresale, en mi parecer *Tiempos líquidos* (editado en lengua española por Tusquets editores, Barcelona 2007) en que establece tres factores relevantes de las incertidumbres que acompañan la actividad del hombre de la sociedad moderna: lo que él denomina la vida líquida en que caen las estructuras de la sociedad moderna, “que se descomponen, se derriten antes de que se cuente con tiempo necesario para asumirlas”. Como segunda causa de la incertidumbre apela a “la separación y el inminente divorcio entre el poder y la política, pareja de la que desde el surgimiento del Estado moderno y hasta hace bien poco se esperaba que compartiesen la casa común constituida por el Estado-nación” y con el tercer factor de incertidumbre el autor se refiere a “la gradual pero sistemática supresión o reducción de los seguros públicos, garantizados por el Estado, que cubrían el fracaso y la mala fortuna individual”.

<sup>3</sup> Carbonell Sebarroja, Jaume, *Una educación para mañana*, editorial Octaedro, Barcelona 2008, p. 12.



inequívoca de que se les ha dotado del equipamiento humano, técnico – profesional y político adecuado para las circunstancias que les toca vivir.

Hacia este positivo horizonte ha de tender la reflexión sobre los fines de la educación de calidad, a la que, de una u otra manera, voy a referirme a lo largo de esta tesis. Tres aspectos reclaman una clarificación inmediata a la que es conveniente dar entrada. En las circunstancias actuales, la educación no se orienta a producir únicamente la adaptación del individuo a la realidad del presente, que obviamente es uno de sus objetivos específicos, sino que ha de asumir un proyecto utópico en el sentido de preparar al individuo para alentar los cambios que mejoren la realidad actual y adaptarse a los nuevos cambios que se produzcan a lo largo de la vida activa del individuo. La educación constituye no sólo el instrumento adecuado de promoción del individuo sino también el método de progreso para la sociedad. Trasladar esta perspectiva al mundo del trabajo, el ámbito donde tienen lugar las mayores transformaciones sociales y técnicas, supone que han de cambiarse algunas dimensiones de los sistemas educativos vigentes, si hay voluntad política decidida, para que las mujeres y los hombres dominicanos, cuando concluyan su período específico de formación, se incorporen con éxito al espacio laboral, porque se le ha dotado del equipamiento técnico – profesional adecuado, para el presente y fundadas expectativas de adaptabilidad a las situaciones cambiantes de la sociedad globalizada del conocimiento. En la sociedad global las competencias, destrezas y habilidades que han de adquirir las muchachas y los jóvenes dominicanos tiene un componente sustancial de información y conocimiento y éste es siempre difícil de adquirir, pero puede y debe hacerse desde la escuela, lo cual exigirá la introducción de cambios en el sistema educativo y en la formación del profesorado, entre otros.

En segundo término, hasta tiempos muy recientes, en el trabajo profesional, el ser humano encontraba naturalmente los elementos sustanciales de la identidad personal, con la consiguiente educación del carácter en la que el trabajo constituyó siempre un elemento decisivo. Sin embargo, en la actualidad ese ideal de la realización personal por el trabajo, por un conjunto de circunstancias, aparece hoy como un bien escaso. En consecuencia, se ofrece aquí otro desafío al que hacer frente al sistema educativo, es decir, la educación ha de abrirse a una nueva área de contenidos que ayuden mediante el estudio y la práctica de valores y mitos, ideas y creencias, a la construcción de la propia identidad personal y social, teniendo en cuenta que el espacio nacional se hace progresivamente abierto, que estamos comenzando a vivir es un mundo plural,

donde las diferencias constituyen un valor apreciable. El sistema educativo ha de pergeñar un diseño humanista capaz de ofrecer a las generaciones jóvenes elementos válidos para animarles y estimular la construcción de una personalidad sólida, integrada y abierta. El objetivo definitivo consiste en lograr individuos equilibrados y que saben convivir, abiertos al otro sin dejar de ser ellos mismos.

El tercer envite acentúa la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones para que funcionen con corrección, libertad y responsabilidad en el espacio natural, cultural, político, moral y religioso donde han nacido, donde tienen sus raíces y donde la mayoría de ellos van a vivir la mayor parte de la vida. La tarea se orienta a la superación del individualismo radical que cada cual porta en sí mismo y al cultivo de un conjunto de actitudes y hábitos que faciliten al individuo su integración social en la comunidad nacional, política, cultural y religiosa donde ha nacido y en la que quiere vivir la mayor parte de su vida, sin renunciar a la necesaria solidaridad con todos los seres humanos. Se hace imprescindible que la educación preste la debida atención a los Derechos Humanos que aseguren la convivencia pacífica, la participación activa y democrática en la vida social y política de la comunidad donde se ubica. El aprendizaje y la práctica democrática estarán presentes en las múltiples dimensiones del proyecto educativo, que ha de consolidarse en el desarrollo y en la maduración de la autonomía, la libertad y la responsabilidad de los educandos, tanto en su ámbito de actuación individual como social<sup>4</sup>. La educación cívica es un área nueva de conocimientos, con la que equipar al hombre actual, que construye una comunidad nacional sólida y abierta a los necesarios cambios, profesa la conveniente devoción a su patria, respeta su trayectoria cultural, disponiéndose desde el conocimiento y aprecio de sus importantes espacios naturales y creaciones culturales, a conservarlos y enriquecerlos con su talento y esfuerzo. La convivencia democrática, en una sociedad más justa, constituye un fin ineludible de la educación en el mundo actual.

Estos envites están demandando soluciones y los países han de ocuparse de las mismas, puesto que son asequibles desde una educación adecuada a los tiempos presentes. Es rentable invertir en educación, aunque su rendimiento no sea inmediato. A veces, los políticos se ven obligados por otros asuntos, que podrán ser más inmediatos, pero en ningún caso serán más rentables. Aun aquellos países que no poseen una gran capacidad económica han de hacer estas transformaciones. La educación tiene una función política y social, que rebasa ampliamente los

---

<sup>4</sup> Carbonell Sebarroja, Jaume, *Una educación para mañana*, pp. 15-16.

estrictos límites de la economía. *“La enseñanza tiene una relación vital con la tranquilidad y la paz social, la educación es lo que proporciona la esperanza y la realidad de escapar de los estratos sociales y económicos menos favorecidos, se progresa con la educación y sólo con la educación”*<sup>5</sup>. Estas circunstancias antaño concernían más directamente a los individuos y sus familias, mientras que, en la actual sociedad globalizada, trascienden estos espacios particulares y han de apoyarse prioritariamente sobre los recursos de las sociedades y de los estados. El panorama es difícil, sin embargo, hay razones para la esperanza y no ha de echarse en olvido lo que ya constataba hace casi veinte años Theodore W. Schultz, cuando advertía que de la contemplación de tantos cambios no se siguen necesariamente presagios apocalípticos para la humanidad ya que ésta también está aumentando sus capacidades en el mundo entero *“... y en los adelantos cognitivos útiles está la clave de la futura productividad económica y de sus contribuciones al bienestar humano”*<sup>6</sup>. En el Prefacio al Informe del Banco Mundial, *“El conocimiento al servicio del desarrollo”*, correspondiente al año 1998 –1999, el entonces Presidente del Banco, James D. Wolfensohn escribía lo siguiente: *“... si nos convencemos que el conocimiento es un elemento fundamental de todas nuestras iniciativas en pro del desarrollo, descubriremos alguna vez soluciones imprevistas a problemas aparentemente insolubles”*<sup>7</sup>.

## **2.- Metas permanentes de la educación**

La reflexión sobre la Educación se está generalizando, puesto que todos somos conscientes de la necesidad de pensar sobre el sistema educativo, que ha devenido en la piedra angular de la nueva economía de servicios, con todo el elenco de conceptos antiguos pero con renovados contenidos –competitividad, productividad, innovación– y se ha convertido en la nueva filosofía del desarrollo sostenible. En la Unión Europea, desde hace unos 18 años, se acumulan experiencias, se escriben informes, se convocan seminarios y se organizan congresos para el análisis de la educación en sus varias dimensiones. En mi parecer, algunas de estas reflexiones contienen elementos provechosos para otros espacios geográficos, como el de la República Dominicana, puesto que el marco global en que nos movemos es cada día más

---

<sup>5</sup> Puyol Antolín, Rafael, *La universidad del siglo XXI*, Conferencia pronunciada en el Club siglo XXI de Madrid el 2 de febrero de 1997, publicada por el Club Siglo XXI, p. 30.

<sup>6</sup> Theodore W. Schultz, *Invirtiendo en la gente*, Ariel, Barcelona 1985, p. 9.

<sup>7</sup> Wolfensohn, James D., “Prefacio”, en Banco Mundial, *Informe sobre el desarrollo mundial: el conocimiento al servicio del desarrollo*, ediciones Mundi – Prensa, Madrid 1999, p. iv.

semejante. Se parte de dos premisas, que pueden ser válidas para el contexto dominicano: cómo enfrentar el futuro de las sociedades y de los sistemas educativos en un mundo sometido a tantos y tan profundos cambios y en segundo término de qué modo el sistema educativo ha de promover la consecución de los objetivos que la sociedad nacional se propone en el momento actual.

El horizonte último, que por su condición da sentido a los procesos educativos y formativos en cualquier sociedad, se diseña y elabora desde las metas más generales que la sociedad atribuye a la educación, como son el desarrollo del individuo, de la sociedad y de la economía. La reflexión sobre la educación ha de llevarse a cabo desde perspectivas que superan las metas y objetivos internos de la educación, puesto que es imprescindible prestar una vigilante atención también a las circunstancias del medio en que los procesos educativos tienen lugar. No cabe duda que los ritmos crecientes con que cambian la sociedad y la economía en la era de la globalización y los efectos de la convergencia e interdependencia que afectan a las sociedades actuales han de ser contemplados en los procesos educativos de cualquier país. En la tesis se ha tenido muy en cuenta esta circunstancia y en sus primeros capítulos la reflexión se centra en el análisis de la enorme complejidad de lo que convenimos en denominar la sociedad globalizada del conocimiento y que constituye el marco común de la educación, tanto para la República Dominicana como para países tan alejados por su nivel económico como por las distancias geográficas como la Unión Europea.

De manera general, puede afirmarse con seguridad que la educación debe orientarse hacia una meta que considero como absolutamente prioritaria: el sistema educativo ha de ajustarse al desarrollo del individuo, para que pueda desplegar todo su potencial y llevar una vida saludablemente feliz y provechosa. *“Una educación de calidad es una educación integral, esto es, una educación de la persona, de toda persona, de cada persona, orientada a su capacitación para formular y llevar a cabo un proyecto de vida valioso en lo personal y socialmente útil”*<sup>8</sup>. En otros escenarios sociales ya pretéritos, la consecución de estos objetivos pudiera seguir otras rutas, suficientemente satisfactorias. Sin embargo, en las circunstancias actuales la vía normal de acceso a un nivel de calidad de vida aceptable, para la inmensa mayoría de los individuos de cualquier sociedad moderna, pasa por los procesos educativos y formativos. Teniendo en cuenta

---

<sup>8</sup> Comité de Educación de la Asociación Española para la Calidad (AEC), *Calidad en educación, calidad de la educación*, edita Asociación Española para la Calidad, Madrid 2005, p. 107

que los individuos integrados en el sistema educativo son y serán cada vez con mayor responsabilidad los agentes de la acción histórica de su sociedad, es obvio que mediante la educación han de formarse en la serie de condiciones que les faciliten la adaptación a los cambios que sobrevengan, *“para que puedan ejercer plenamente su libertad, sin estar sujeto a la subordinación de otras personas y cosas ni a todo tipo de manipulaciones y para que pueda participar activamente en la vida social”*<sup>9</sup>.

En segundo término será siempre una meta a perseguir por la educación el desarrollo de la sociedad. La educación es un proyecto utópico que entraña la construcción de una sociedad más próspera pero también más justa, que lleva consigo la reducción de las desigualdades entre individuos o grupos. Reducir las desigualdades más escandalosas se hace necesario para asegurar una convivencia pacífica y para dar contenido al pacto social, que vincula a todos los individuos de una colectividad con el proyecto nacional común. La UNESCO defiende que la educación de calidad ha de vincularse con el concepto de la pertinencia social, es decir, una educación de calidad ha de emplazarse a *“dar soluciones a las necesidades y problemas de la sociedad y, más especialmente, a los relacionados con la construcción de una cultura de paz y de un desarrollo sostenible”*. Desde esta perspectiva la educación constituye un elemento esencial del interés general, que promueve el bienestar material, cultural y espiritual de la comunidad. Las sociedades que en la actualidad se han decidido resueltamente por la innovación y el progreso – la U. E., los Estados Unidos de América, Canadá, Japón, Australia, etc. – han alcanzado tales objetivos porque su substrato social o sus agentes más activos actuaron como estímulo de unas actitudes imprescindibles: el fomento del espíritu emprendedor de individuos y grupos; actitudes para asumir los riesgos implícitos en la implantación de una empresa o un negocio y actitudes de seriedad en las relaciones mutuas entre los usuarios y los servicios que se prestan. La positiva relación entre la educación y el desarrollo de la sociedad está patente en numerosos documentos de autoridad reconocida internacionalmente, que el profesor Maceiras ha recogido y sintetizado en cinco breves conclusiones, que nos parece del mayor interés reproducirlas<sup>10</sup>:

*1ª) La educación es la condición básica para el progreso y la construcción de la sociedad contemporánea: el desarrollo y el subdesarrollo tecnológico y humano son variables dependientes de los niveles educativos y cognitivos.*

---

<sup>9</sup> Carbonell Sebarroja, Jaume, *Una educación para mañana*, p. 12

<sup>10</sup> Maceiras Fabián, Manuel, “Política educativa, tecnociencia y desarrollo”, en Radhamés Mejía y otros, *Educación, globalización y desarrollo humano*, Editora Búo, Santo Domingo, R.D., 2006, p. 50

- 2ª) *La inversión en educación es rentable para todos los países, sea cual fuere su nivel de desarrollo: inversión educativa y crecimiento económico son correlativos.*
- 3ª) *Las exigencias de invención e innovación no permiten que los objetivos educativos sean definidos por el mercado, respondiendo a la demanda de trabajadores genéricos a expertos asociados a competencias específicas.*
- 4ª) *La formación básica inicial –primera y segunda enseñanza– tanto en la configuración de hábitos como en conocimientos, es el substrato que facilitará siempre y en mayor grado la adaptación, el reciclaje, la formación permanente y la adecuación a situaciones inicialmente no previstas.*
- 5ª) *La ordenación de prioridades y la previsión de necesidades profesionales futuras, según sectores de actividad, es una exigencia política, con una aproximación a sus costes educativos.*

En tercer término ha de considerarse como una meta de la educación el desarrollo de la economía, haciendo lo necesario para que las capacidades de la mano de obra correspondan a las necesidades de las empresas y de los empleadores. Alcanzar esta meta significa que las mujeres y hombres dominicanos, cuando concluyan su período específico de formación, se puedan incorporar con éxito al mundo laboral, porque se les ha dotado del equipamiento técnico – profesional adecuado. Una vez más es preciso tomar contacto con la realidad en que vivimos: nos adentramos cada vez más en la sociedad globalizada del conocimiento y en esta situación el mundo y las sociedades se hacen más abiertas y más competitivas. Por consiguiente, es indispensable un esfuerzo mayor para que el sistema educativo y formativo prepare a los individuos cada vez con sumo rigor, para las tareas a realizar en la sociedad, no sólo del presente sino también del futuro, que no está alejado en siglos, sino a la vuelta de ocho o diez años, en que los procedimientos y técnicas de producción han cambiado. Por ello, en la sociedad globalizada del conocimiento, la economía requiere trabajadores con “... *la capacidad de aprender rápidamente –pero principalmente de aprender de manera permanente– y de trabajar en equipo de manera confiable y creativa*”<sup>11</sup>.

En la Unión Europea, las reformas educativas contemplan como horizonte a lograr la meta económica establecida en la reunión de Lisboa de la primavera del año 2000, que consistía

---

<sup>11</sup> Torres, Carlos Alberto y Morrow, Raymon A., “Estado, globalización y política educacional”, en Morrow, Raymon A., y otros, *Globalización y educación*, editorial Popular, Madrid 2005, p.37.

en “convertirse en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. En la República Dominicana se hace necesario competir con el entorno de los países del Caribe, pero sobre todo con la calidad de productos muy desarrollados que se distribuyen en el interior de la República en virtud de la apertura e interdependencia exigida por los tratados internacionales suscritos.

La nueva economía, a veces denominada “economía inmaterial”, se diferencia de la economía tradicional, ligada a productos y a su transformación, “se basa fundamentalmente en el conocimiento y en la adecuada gestión de sus especializaciones”. En ella también se trata con productos, pero su fuerza y las motivaciones son independientes de la acción de producir. En la economía inmaterial, el origen del producto no se debe tanto al esfuerzo y a la materia prima, cuanto a la habilidad y a la capacidad de quienes lo generan, es decir, el componente básico de la producción es el conocimiento, más todavía, el ingenio, la organización y la actividad mental. De estos supuestos se concluye que el precio de los objetos no es independiente de las estrategias racionales, de la preparación científica de los profesionales y de sus destrezas técnicas para planificar, diseñar y prever la eficacia competitiva<sup>12</sup>.

Para alcanzar estas metas permanentes, habrá de configurarse una estrategia educativa apropiada a las circunstancias actuales. Además de la formación se requiere organización, para que cada cual ocupe el lugar y asuma la responsabilidad más adecuada a sus competencias, habilidades y conocimientos. La formación de la nueva ciudadanía nacional cambiará de manera decisiva hacia unos horizontes de cambio de funciones y de competencias básicas y sociales que vienen compendiadas en la llamada “sociedad de la información” que impone avances significativos de “un mayor reconocimiento de la diversidad y la interdependencia global”<sup>13</sup>. En relación con la presente estrategia, en la tesis se contemplan algunos aspectos de relevante interés para el asunto que nos concierne: 1) Se analizan fórmulas favorables al reconocimiento de tipos diferentes de aprendizaje (la educación formal reglada y la formación informal. Es ineludible el reconocimiento de los nuevos cauces del aprendizaje y diseñar procedimientos y formularios para evaluar los conocimientos, las competencias y las destrezas adquiridas por el autoaprendizaje. Es un asunto de gran complejidad que no está resuelto y se presenta con cierta

---

<sup>12</sup> Maceiras Fabián, Manuel, “Política educativa,, tecnociencia y desarrollo”, p. 39.

<sup>13</sup> Torres, Carlos Alberto y Morrow, Raymon A., cit., p. 41

urgencia), 2) Es preciso avanzar hacia el aprendizaje permanente (la población adulta necesita actualizarse, al grupo de las mujeres adultas y a los jóvenes, que han abandonado la escuela sin un título, ha de ofrecérseles una segunda oportunidad), 3) Por último se ha de contemplar la necesidad de que otros agentes se impliquen en el proceso educativo (agentes sociales y económicos), como aportaciones significativas que permitieran la superación de las tradicionales barreras existentes entre los diferentes componentes de la educación y entre los tipos de aprendizaje formal e informal.

### **3.- Retos educativos y morales de la globalización<sup>14</sup>**

El análisis de la educación, desde la perspectiva de la responsabilidad moral, desvela una dimensión esencial de la educación, sino la verdadera plantilla sobre la cual se puede y debe construir la formación del ser humano, hasta llegar a la persona humana formada, capaz de convivir en una sociedad pacífica y solidaria. Tanto en las sociedades desarrolladas como en las que se hallan en vías de desarrollo parece preferible un modelo pragmatista en el que todos se sientan comprometidos con unos ideales morales que frenen conducir a los pueblos hacia la deshumanización pero también porque las “... *sociedades actuales son reacias al vasallaje de la tecnocracia si no se deja acompañar por valores morales: la equidad, la solidaridad, la libertad, la convivencia pacífica y el deseo de vida buena*”<sup>15</sup>. Un segundo rasgo de interés que afecta en la actualidad más que en otras épocas a la educación es que ha de plantearse desde la realidad del presente hacia el futuro. Si alguna de las características del hombre se ha afianzado a lo largo de los tiempos modernos ha sido una específica orientación hacia el tiempo, que acentúa la relevancia del presente –su sentido ‘cuasi’ sagrado de los horarios y de la puntualidad– y el futuro, minusvalorando el pasado<sup>16</sup>. Sin embargo, no ha de olvidarse que “... *la educación se nutre en gran medida de una sólida tradición cultural que se transmite de generación en generación y de una rica memoria pedagógica que sirve de referente continuo para la intervención educativa*”<sup>17</sup>. Según Altarejos, la acentuación del presente unido a un ‘enfermizo

---

<sup>14</sup> Tanto en el título como en el guión de este apartado se ha seguido de cerca el libro de Altarejos, Francisco; Rodríguez Sedano, Alfredo y Fontrodona, Joan, *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA), Pamplona 2003.

<sup>15</sup> Maceiras Fabián, Manuel, “Política educativa, tecnociencia y desarrollo”, p. 83.

<sup>16</sup> Pieper, Josef, *El fin del tiempo*, Herder, Barcelona 1984, p.113.

<sup>17</sup> Carbonell Sebarroja, Jaume, *Una educación para mañana*, p. 11.



afán de seguridad’, está alimentando un cierto retroprogresismo, que repite fórmulas y análisis del pasado, aunque remozadas según los indicadores de la sociedad actual. Sin embargo, no puede afrontarse el futuro a partir de esquemas pretéritos, el futuro llega inexorablemente y la actitud más sensata consiste en aprovechar las oportunidades que ofrece. Prestar atención a las oportunidades que la globalización puede ofrecer a la educación constituye la plataforma de despegue de la reflexión que se sigue en la tesis. Con ello no se presuponen actitudes a favor o en contra de la globalización. Únicamente se identifican algunos aspectos radicales de la situación presente que preanuncian el futuro y “... *sugerir posibles enfoques innovadores para afrontar el porvenir en consonancia con las nuevas realidades*”<sup>18</sup>. Se pretende confrontar algunos de los envites de la globalización, siguiendo el discurso de Altarejos en el libro citado.

3.1 En primer término es necesario superar la visión economicista de la educación. Como ha escrito Galbraith en su libro *Una sociedad mejor*, una buena sociedad no puede aceptar que la enseñanza esté dentro del sistema económico actual, fundamentalmente al servicio de la economía. En la nueva educación para el futuro, en las sociedades desarrolladas, el rol principal corresponderá a la sociedad civil y sus comunidades primarias (familias, asociaciones de vecinos, asociaciones de profesionales, ONGs, etc.) que, con su activa presencia en la vida pública, presenten las exigencias de un nuevo humanismo, que incide en la educación valorando la atención a los clásicos en el ámbito de las letras y alentando una mayor atención a los principios que a los procedimientos en el de las ciencias. Este humanismo exige un replanteamiento del currículo académico que ha de conformarse preferentemente desde su dimensión formativa, antes que desde su dimensión científica. En las sociedades en vías de desarrollo el papel del Estado sigue siendo insoslayable tanto por los recursos de que dispone como por la iniciativa de política educativa que ha de ejercer. En cambio, en las sociedades desarrolladas y avanzadas, si no se parte de un consenso nacional, el protagonismo del Estado en la educación puede ser perturbador.

3.2 Un segundo reto atiende a la humanización de la sociedad del conocimiento, término con el que designamos la realidad social actual y en la que las nuevas TIC han tenido un papel relevante en su acelerada difusión y en su inherente función: proporcionar información para nutrir la acción humana. La información respecto del conocimiento no pasa de la condición de

---

<sup>18</sup> Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J., “*como expresión de un sentimiento de cálida nostalgia se puede decir que ‘cualquier tiempo pasado fue mejor’, sin embargo, sensata y objetivamente, lo más que puede afirmarse es que cualquier tiempo pasado fue anterior*”, cit., p. 18.

medio respecto del fin que es el conocer y conocer más y mejor. En su condición de medio, la abundante información actual no siempre contribuye a aumentar el conocimiento, hasta puede impedirle ser conclusivo, congelando las decisiones. A su vez el conocimiento respecto de la educación es medio y no fin. El fin último educativo es la persona formada. “*Respecto de la formación la sociedad del conocimiento apela a la radicalidad y a la responsabilidad*”. La radicalidad significa ir a la raíz, no quedarse en las apariencias, no argumentar desde el ‘*se dice*’ o desde ‘*es lo políticamente correcto*’. La radicalidad exige ir a la raíz de las cosas y también responder de las decisiones propias sin rehuir sus consecuencias ni descargarlas en la sociedad o los otros<sup>19</sup>.

3.3 La competitividad es otro reto interesante, si somos capaces de encontrar su sentido humano, que no ha de reducirse al sentido lúdico, económico o político. Ser competitivos es una exigencia ineludible en la sociedad globalizada, pero no ha de concebirse como un juego de suma cero, donde alguien gana, otro pierde. En la sociedad globalizada del conocimiento ser competentes ha de significar ser capaces de afrontar y culminar tareas profesionales de creciente complejidad, en donde todos los que compiten pueden ganar, si bien unos ganarán más que otros en función de la mayor o menos preparación adquirida.

La educación es entre otras cosas una preparación para la vida y obviamente también para la vida profesional y laboral. Teniendo en cuenta que ésta se establece sobre los presupuestos de la competencia y de la competitividad, es obvio que en los procesos de la educación y de la formación se ha de tener en cuenta esta circunstancia. Sin embargo, la competencia, en el área de la educación, puede provocar dos efectos que inciden negativamente en los objetivos perseguidos. De una parte fomenta la rivalidad y no la cooperación que, en los ámbitos internacionales, suele tener efectos perversos. Por otra parte alienta la competitividad en las aulas, en la consecución de becas y en la búsqueda de empleo. Sin embargo, el peor efecto de la competencia en la educación viene dado por el fomento de la sobre-educación especialmente entre los mejores alumnos, a quienes se exige más y más, provocando la inmolación de mentes excelentes e imaginativas en aras de la competencia. Para Bertrand Russell este era un defecto de los sistemas educativos europeos de su tiempo, en comparación con el sistema de los Estados Unidos, en muchos aspectos inferior al europeo, pero le superaba en este sentido: “... *los jóvenes graduados en Estados Unidos no suelen tener la cultura y la erudición que poseen los*

---

<sup>19</sup> Altarejos, F. y otros, *Retos educativos de la globalización*, p. 20.

*graduados europeos, pero, en cambio, conservan un amor por el saber, un entusiasmo por la investigación y una iniciativa intelectual que en los jóvenes europeos ha sido reemplazada por una corrección cínica y aburrida”*<sup>20</sup>. En la actualidad es todavía más importante que en 1932 la sugerencia de Russell de aprender sin perder el deseo de aprender.

En la Unión Europea, mediante documentos y resoluciones sucesivas y variadas, se está instando a que la escuela asuma el papel de dotar de competencias básicas de tipo profesional y social, de habilidades y destrezas para el mercado laboral a los estudiantes, acentuando éstas con el aparente detrimento del más clásico papel de transmitir conocimientos. En cuanto al contenido de las competencias<sup>21</sup> básicas profesionales, según la reunión de Lisboa, comprende el aprendizaje de la informática, lenguas extranjeras, cultura tecnológica y espíritu de empresa (capacidad de superarse en la profesión y aptitud para diversificar actividades de la empresa). Las competencias sociales remiten a confianza en sí mismo, independencia y aptitud para asumir riesgos. En este contexto adquiere sentido y ha de comprenderse el impulso de los responsables de la U. E. a establecer relaciones con las empresas, es decir, que los centros educativos han de promover relaciones de asociación con las empresas, a fin de conocer sus necesidades y promover una formación más adecuada al empleo.

Esta aproximación del centro educativo a los ámbitos del trabajo es interesante también para el espacio dominicano, porque los modelos referentes al empleo y a los procedimientos de trabajo evolucionan deprisa en la actualidad; el mercado laboral se hace precario y se desestabiliza, debilitando la propia identidad y autoestima del individuo y deteriorando consiguientemente el ambiente familiar y social. La volatilidad de las profesiones y los empleos, al cambiar con rapidez, devalúa más a los que disponen de menos capital, es decir, de menos competencias profesionales y sociales; pierden el valor de unos referentes seguros para lograr y mantener la identidad, la realización de las personas y la integración social. Ahora bien, el mundo del trabajo, como he mencionado con anterioridad, se mueve en clave de competitividad. Es preciso reconocer que la competitividad tiene efectos positivos sobre la acción humana: “... *incentiva la creatividad, requiere una actitud proactiva del directivo, da mayor importancia al cliente y equilibra la relación de poder entre éste y la empresa, mejora el servicio y reduce los*

---

<sup>20</sup> Russell, Bertrand, *La educación y el orden social*, editorial Edhasa, Barcelona 2004, p. 204.

<sup>21</sup> Puede verse un tratamiento amplio del concepto de competencia profesional en Antonio Navío Gámez, “Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional”, publicado en *Revista de Educación*, núm. 337, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 2005, pp. 213–234.

*precios*”<sup>22</sup>. Hasta la competitividad instalada en el mercado parece ser un mecanismo acertado para determinar la justicia en la asignación de precios en situaciones generales.

En la educación no puede reducirse todo al dato objetivo del rendimiento académico, considerando a éste como la prueba definitiva de la calidad de la educación. “*Las finalidades educativas no son cuantificables ni comparables entre si ni tampoco pueden expresarse principalmente como resultado académico objetivo*”<sup>23</sup>. Dicho esto es obvio que los centros educativos han de ser competitivos, es decir, han de ser instituciones capaces de transmitir a los educandos las competencias necesarias para ejercer como ciudadanos activos y responsables y como profesionales capaces. Ha de educarse a los individuos en unos contextos de competitividad pero dejando claro que en otros escenarios de la actividad humana las relaciones de cooperación son posibles, deseables y gratificantes para el ser humano.

3.4 “La persecución de la calidad de vida es una realidad favorecida y promovida por el característico intercambio de bienes de la globalización”. En la indagación del sentido de la mencionada expresión ha de tenerse en cuenta que la calidad de la vida no se identifica con el consumismo, que apunta a tener más. El ser humano es capaz de trascenderse, de ir más allá de sí mismo y de alcanzar una mejor calidad de vida sin degradarse creando necesidades de cuestionable utilidad, acaparando bienes innecesarios, malversando la legítima riqueza y obstruyendo su justa distribución. La calidad de la vida humana significa tener satisfechas las necesidades más elementales. Aún no se ha logrado satisfacer las necesidades más básicas de gran parte de la población mundial en materia de alimentos, vivienda y salud. Aunque la producción de alimentos se ha incrementado a escala mundial, los excedentes se acumulan donde no son necesarios. La calidad de vida humana depende también de la oportunidad y capacidad para desempeñar una función relevante para la comunidad. El analfabetismo y el desempleo encierran a los pobres en su pobreza. La igualdad de oportunidad para las mujeres y la protección de la infancia son fundamentales para este tipo de desarrollo.

La degradación y sobreexplotación de los recursos naturales no contribuye a mejorar la calidad de la vida humana. Es necesario incrementar la asistencia financiera internacional con fines humanitarios y en apoyo de la conservación y rehabilitación de los recursos naturales. Las aportaciones a un desarrollo equilibrado, que favorezca la igualdad, será un factor positivo de la

---

<sup>22</sup> Altarejos, F. y otros, *Retos educativos de la globalización*, EUNSA, Pamplona 2003, p. 37.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 20.

calidad de vida. El crecimiento económico ha de acompañarse también de una gestión solidaria de la riqueza y del uso responsable de los recursos públicos. La globalización está incrementando el *Producto Interno Bruto*, pero ello no garantiza una mejora en la calidad de la vida de todos los ciudadanos, si no se asegura la participación de todos los ciudadanos en la riqueza generada.

La mala gestión de los recursos públicos ha dado origen a nuevas formas de corrupción que crean desánimo en las poblaciones pobres y aislamiento de otras naciones más ricas, que se traduce en el deterioro de la calidad de vida. La sociedad que aísla de la vida pública a la mitad de la población, las mujeres, está condenada de antemano a no hacer progresos en la calidad de vida. El profesor Méndez ha escrito un artículo sobre “*Globalización y desigualdad*”, en el que afirma lo siguiente:

*“Un mundo que elimina de la educación, del conocimiento, de la dirección, de la producción a la mitad de su población, a las mujeres, es de todo punto imposible que pueda acceder a un mundo desarrollado. Unos pueblos donde la tradición tiene siempre la última palabra, ofrece el definitivo argumento, no está en disposición de progresar hacia situaciones de mayor igualdad. En estas sociedades las clases dirigentes pierden con facilidad el contacto con los otros individuos de la comunidad y con sus actitudes aislacionistas contribuyen decisivamente al empobrecimiento de la comunidad. La globalización no ha producido nuevas formas de desigualdad ni ha intensificado las existentes, en cambio ha puesto de manifiesto de una manera muy clara la descarnada realidad, las desigualdades entre individuos y pueblos. Al proyectarse la luz de las cámaras por todos los rincones del planeta, se ha visto que hay cientos y miles de millones de seres humanos que carecen del mínimo básico, indicador fiable de que los seres humanos no están siendo tratados como su dignidad exige. Una cierta distorsión supondría confundir la percepción del problema con su causa. Sucedería algo semejante cuando se atribuye la permanente situación de desigualdad a la globalización, a la mundialización de la economía, producida en las últimas décadas. En mi parecer, tal hipótesis no constituye una posición suficientemente fundada”<sup>24</sup>.*

En cuanto a los procedimientos para mejorar la calidad de vida varían de un país a otro. Los países más pobres deben mejorar su economía, embridar la corrupción y controlar el crecimiento poblacional. Los países más ricos han de extender la alta calidad de vida a todos sus

---

<sup>24</sup> Luis Méndez Francisco, “Globalización y desigualdad”, en la revista *RS. Cuadernos de Realidades Sociales*, núm. 59 – 60, enero 2002, Madrid, España, p. 90 – 91.

ciudadanos a la vez que disminuye el derroche de recursos y de energía y se hace un aprovechamiento más eficiente de la energía y de los recursos. El Informe Brundtland llamaba la atención sobre el asunto exigiendo a los países desarrollados un cambio de estilo de vida, que “... *adopten modos de vida acordes con medios que respeten la ecología del planeta en el uso de la energía*”<sup>25</sup>. El papel de la educación consistirá en forjar en el educando actitudes individuales y sociales para el uso correcto de los bienes materiales que requiere sabiduría para que no sean obstáculo para el desarrollo personal y equidad para que esos bienes, mediante la solidaridad, reviertan en el progreso del bienestar para todos los pueblos<sup>26</sup>.

3.5 Es una exigencia de la globalización el progreso hacia una ciudadanía universal y la consiguiente valoración positiva de la diversidad. Esta hipótesis plantea la aspiración hacia un tipo de universalidad que puede entrar en conflicto con la identidad bien sea nacional, religiosa o cultural, pero es un reto al que la educación de calidad no puede sustraerse. Consideramos que una formación humanística y cívica que atienda a los valores de la democracia y de la igualdad de oportunidades, cultive el respeto a la diversidad, despliegue una educación atenta a los Derechos Humanos favorece la vecindad solidaria de los seres humanos. Con el término ciudadanía queremos expresar que todos los miembros de la comunidad “.. *deben aprender a ejercitar sus derechos y este aprendizaje requiere educación tanto para saber exigir nuestros derechos propios como para aceptar y saber asumir las responsabilidades ciudadanas*”<sup>27</sup>.

La interpelación ética a la conciencia del individuo, desde la perspectiva de los derechos humanos exige, por parte de todos, la superación de “*nuestras miopías*” y la necesidad de abrir las mentes a la elaboración de un pensamiento consistente e imprescindible cuando se trata de prestar la debida atención a los asuntos relacionados con la educación, con la pobreza o con los asuntos del medio ambiente. Nos hallamos situados en un pequeño planeta, en que las distancias se acortan progresivamente, por lo que es imprescindible un esfuerzo educativo, que afiance en las vidas de las mujeres y de los hombres el sentimiento de ‘*ciudadanía universal*’, los estimule a pasar “*del nosotros tribal al nosotros plural, ... pasar de un modelo de sociedad donde ‘los demás’, los que no son de mi comunidad ... no sean ‘ellos’, sino que formen parte de un ‘nosotros’ mayor*”, promoviendo la incorporación de la misma naturaleza física, en que estamos

---

<sup>25</sup> Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, *Nuestro futuro común*, Alianza editorial, Madrid 1988, p. 29.

<sup>26</sup> Altarejos, F. y otros, cit., pp. 20 –21.

<sup>27</sup> Cobo Suero, Juan Manuel, *Otro mundo es posible*, editorial Biblioteca Nueva, Madrid 2005, p. 122.

instalados, a este ‘nosotros’, lo que exige “*pasar de una relación de explotación ... a una relación de protección y cuidado de una entidad vulnerable*”<sup>28</sup>.

El desarrollo de la ciudadanía universal reivindica la práctica de un conjunto de deberes y derechos de los gestores de las comunidades políticas con los sujetos físicos y jurídicos que las componen y a las ‘relaciones de dichos sujetos entre sí en el ámbito de la convivencia ciudadana’. El *concepto moderno de ciudadano o ciudadana* no se refiere únicamente a algunos deberes y derechos humanos, como podía ser antaño el derecho de ciudadanía, que se vinculaba a algunos derechos políticos y civiles, sino a “*todos los deberes y derechos humanos que dicen relación con la convivencia social. En consecuencia la ciudadanía universal es una síntesis de lo que puede ser la realización social integral de esos deberes y derechos en una comunidad política actual*”<sup>29</sup>.

3.6 “*Una de las claves indudables para afrontar la globalización es el recto y pleno sentido de la solidaridad para una convivencia universal*”. Como punto de partida ha de recuperarse el sentido utópico, no en vano, “*el ideario de los derechos humanos se funda no sólo en las necesidades humanas, sino también en la apertura humana a la dimensión utópica*”. Si nos movemos dentro del contexto de que ‘*nada es posible hacer distinto de lo ya hecho*’, no se puede pretender cambio alguno ni mejora de ninguna clase. Si el hombre no fuera capaz de imaginar e intentar la realización de nuevas y mejores alternativas, viviría todavía en las cavernas. “*Hacen falta pues nuevas utopías para emerger del pesimismo*”<sup>30</sup>.

La recuperación de ciertas actitudes utópicas se hace necesaria para los individuos y para los pueblos y en especial para las comunidades y los pueblos de América Latina, que hagan posible “*ocuparnos de los problemas*”<sup>31</sup>. Es posible y en consecuencia es necesario, es responsabilidad de todos avanzar, con una nueva mentalidad, hacia la construcción de un mundo más humano y sin exclusiones. Puesto que “*... no estamos solos en este camino y los pequeños cambios son posible... deberíamos plantearnos la necesidad de elaborar un marco ético global o, en otras palabras, un marco de valores compartidos*”<sup>32</sup>. Un planteamiento humanista, con un mínimo de coherencia, exige un diseño de la educación ajustada a una escala de valores como la

---

<sup>28</sup> Carrera i Carrera, Joan, *Mundo Global Ética Global*, Cuadernos C J, nº 118, edita Cristianisme i Justícia, Barcelona, abril 2003, pp. 8– 9.

<sup>29</sup> Cobo Suero, Juan Manuel, *Otro mundo es posible*, p. 121.

<sup>30</sup> Germán Gutiérrez, “Globalización y derechos humanos”, en J. J. Tamayo – Acosta, *10 palabras clave sobre globalización*, editorial Verbo Divino, Estella, Navarra 2002, p. 288.

<sup>31</sup> Carrera i Carrera, cit., p.4.

<sup>32</sup> *Ibíd.*, pp. 5–6.

solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo y en todo caso la lucha contra la xenofobia. Es necesario asentar el principio de que lo positivamente inteligente es abrirse a la relación con los otros<sup>33</sup>.

La necesidad de inculcar y favorecer en los procesos educativos unos comportamientos solidarios con nuestros semejantes encuentra su fundamento adecuado en la misma organización de la sociedad, a la que el hombre accede en busca de seguridad, de bienestar y de desarrollo de su propio ser. En todo caso, por su misma naturaleza el hombre es un ser con otros, un ser abierto a otros, sólo la comunicación con los otros y por consiguiente la unión con los otros, permite albergar esperanzas fundadas de alcanzar en alguna medida esos objetivos. De la experiencia que ofrece la sociedad actual, en mi parecer, resulta un panorama ambivalente sino contradictorio. Por una parte se percibe una conciencia de la mutua interdependencia de los pueblos, al socaire de la cual se están impulsando proyectos solidarios por doquier, se movilizan millones de personas de toda condición, que evidencian una positiva solidaridad. Sin embargo, también somos testigos de una pandemia de insolidaridad, que acompaña el excesivo afán de lucro, las ambiciones nacionalistas, los guetos de marginación y pobreza afincados en nuestras ricas ciudades, la hostilidad frente a la emigración<sup>34</sup>. Como dice el profesor Pérez Luño, *“si la libertad fue el valor guía de los derechos de la primera generación, como lo fue la igualdad para los derechos de signo económico, social y cultural, los derechos de la tercera generación tienen como principal valor de referencia a la solidaridad. Los nuevos derechos humanos se hallan aunados entre sí por su incidencia universal en la vida de todos los hombres y exigen para su realización la comunidad de esfuerzos y responsabilidades a escala planetaria”*<sup>35</sup>.

La solidaridad es el benéfico efecto de la difusión de los derechos humanos entre los hombres, cuyo contenido bebe en diferentes fuentes de tipo laico y religioso. Se nutre de las creencias laicas de la dignidad humana, comunidad de origen y destino e igualdad de la naturaleza racional en todos los hombres y encuentra también un nutritivo manjar en las creencias religiosas de que todas las cosas tienen un mismo creador al que están ordenadas, y que todos los seres humanos son hermanos porque tienen un mismo padre Dios. A esta fuente

---

<sup>33</sup> Altarejos, F. y otros, cit., p. 21.

<sup>34</sup> Méndez Francisco, Luis, “Valoración ética de la globalización”, en la revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, núm. 63-64, Madrid enero 2004, pp. 34 – 35.

<sup>35</sup> A. E. Pérez Luño, “Las generaciones de derechos fundamentales”, en *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 10, Madrid 1991, p. 210 – 211.



originaria se refiere el “*Cántico de las Criaturas*” de San Francisco de Asís<sup>36</sup>. La promoción del ideal de la solidaridad y su efectiva realización es una tarea para la que la educación tiene inmejorables recursos y constituye una modulación actualizada de su función esencial que es humanizar eficazmente al ser humano.

#### **4. Otras dimensiones vinculadas a la educación**

En esta introducción a la tesis no se pretende hacer un análisis de todas o de las principales dimensiones que conciernen a la educación. En primer término porque el objetivo general de esta tesis es el estudio del sistema educativo dominicano, de sus aciertos y errores, de los esfuerzos e ilusiones con que se ha trabajado a lo largo de estos siglos para levantar el sistema. Desde el reconocimiento de sus limitaciones estructurales y funcionales se persigue un diagnóstico que justifique nuestra ardua tarea de investigación sobre el modelo de educación dominicano, legitime la elaboración y desarrollo de una alternativa que acomode el sistema educativo de secundaria, actualmente vigente, a la situación social, económica, cultural y política de la sociedad globalizada del conocimiento, en la República Dominicana. El estado de la situación puede estimular la implementación de la alternativa, por parte de los responsables políticos de la Educación en la República Dominicana, en el momento que les parezca oportuno y conveniente. Este es pues el marco y la finalidad próxima del análisis y de la reflexión contenidos en la tesis. Ellos han sido el foco de mi atención preferente y hasta exclusiva. Salir de este cauce supondría abrir la investigación a un área ilimitada que obstaculizaría alcanzar unos objetivos comprensibles.

4.1 Este contexto ofrece las claves interpretativas de las dimensiones educativas referidas y de los asuntos a tratar, considerados de interés para el estudio de la educación dominicana, que se investigan en la tesis. El primer asunto, el fracaso escolar en la educación secundaria, constituye un referente de continuada atención en el discurso. La elaboración de una alternativa educativa viene legitimada porque, en la situación presente, los datos del abandono escolar son alarmantes, a pesar de los variados e imaginativos esfuerzos para remediarlo, que se han puesto en práctica durante los últimos cursos. Cada sistema educativo y todo modelo de educación que

---

<sup>36</sup> Méndez Francisco, Luis, “Valoración ética de la globalización”, p. 36.

se precie, ha elaborado su propio concepto de fracaso escolar. Una mirada a la literatura pedagógica sobre el tema percibe una gama de criterios de fracaso escolar amplísima y variada: suspenso de una o varias asignaturas, imposibilidad de pasar de un ciclo de enseñanza a otro, no acceder a la universidad, ingresar en formación profesional y tantos otros, sobre los que se han escrito gruesos volúmenes<sup>37</sup>. Teniendo en cuenta que en el contenido de la tesis se exponen suficientes datos de la situación escolar dominicana, correspondientes a este asunto, me resta únicamente presentar algunas precisiones al respecto. En primer lugar habría muy distintos tipos de fracaso escolar según el tipo de criterio a utilizar para su determinación y también constituyen temáticas de diferente naturaleza, si el fracaso se circunscribe a los asuntos escolares en el sentido más estricto o se atiende al desarrollo del individuo en sus diferentes dimensiones cognitivas, emocionales o sociales. Desde esta perspectiva el acento sobre el fracaso escolar se traslada desde el alumno, al centro, al sistema, a los profesores, al contexto familiar y social, etc. En consecuencia, en la elaboración de la tesis resultaba a todas luces imposible entrar en este conjunto de disquisiciones, que muy bien pudieran ser el motivo central en una tesis específica sobre el fracaso escolar, pero no en ésta cuyo objetivo general era otro diferente. Soy del parecer de Carbonell Sebarroja cuando afirma que el mapa del fracaso escolar como del éxito escolar constituye una compleja combinación de situaciones de realidad y de concepciones educativas difíciles de desentrañar<sup>38</sup>.

La propuesta de una alternativa a la situación actual se urge desde el convencimiento de que las altas tasas de fracaso escolar y abandono de los estudios de formación obligatoria, que se producen en la República Dominicana, pueden ser corregidos y aminorados con un sistema educativo de calidad, que entrañe el incremento de mayores recursos para la educación, si bien soy consciente que el simple aumento de gasto no produce un sistema educativo de calidad. El primer paso que exige una educación de calidad es *“la implicación y concienciación de toda la sociedad, a lo que contribuirán decisivamente el consenso político y la estabilidad democrática”*. El doctorando es consciente de que no existen recetas mágicas para el éxito de la

---

<sup>37</sup> Carbonell Sebarroja, Jaume, *Una educación para mañana*, editorial Octaedro, Barcelona 2008, pp. 39–42.

<sup>38</sup> *“Como podemos observar se trata de fracasos de distinto calado, unos más circunstanciales y parciales y otros más globales y de mayor magnitud. Unos se refieren a los logros meramente escolares y otros apuntan a otros aspectos cognitivos, afectivos y sociales de la educación. Unos ponen el acento en el fracaso del propio alumno y otros lo ponen en la institución escolar, el profesorado, la familia, el entorno social o el conjunto del sistema educativo. De todo hay en esa compleja y contradictoria mezcla de situaciones y concepciones educativas. Probablemente, el mapa del éxito escolar arrojaría, también, una amplia y compleja tipología en función del éxito que se valora y mide”* en *Una educación para mañana*, Carbonell Sebarroja, cit., p. 40.

reforma, sin embargo la experiencia internacional permite destacar algunos elementos que pueden constituirse en ejes de la reforma. En primer término se ha de avanzar hacia un horizonte no inmediato pero próximo, en que los resultados obtenidos por los estudiantes en las correspondientes pruebas de evaluación, sobre los saberes fundamentales, han de ser comparables en el ámbito dominicano y con los estándares de resultados obtenidos por estudiantes del mismo nivel en el espacio internacional, lo que exige pruebas comunes y sistemas de evaluación ajenos a los propios centros. Tales mecanismos de control de resultados no deben interpretarse como nuevos sistemas de selección del estudiantado, sino como formas de detección precoz de las insuficiencias del sistema<sup>39</sup>. En segundo término es imprescindible progresar hacia *“una autonomía de los centros de enseñanza en lo referente a los contenidos curriculares, métodos de enseñanza y fórmulas de organización”*. No cabe duda que la descentralización de los sistemas de decisión en el ámbito de la enseñanza obligatoria (de la dependencia estatal directa a la dependencia municipal y de la toma estatal de decisiones hacia los órganos de dirección de los centros y de representación del profesorado) redundará en cotas de mayor flexibilidad para que cada centro se adapte a las demandas específicas del alumnado y a las exigencias del medio en que se ubica el centro. Esta mayor flexibilidad permitirá una eficaz adaptación a los continuos cambios que tienen lugar en la sociedad actual<sup>40</sup>. Al proceso de descentralización estatal y a la municipalización de la enseñanza han de preceder ciertas reformas en la política de distribución de recursos, que no sólo favorezca una autonomía local sino también una mayor igualdad territorial, mediante fórmulas de solidaridad financiera que eviten el gran inconveniente de la *“desprotección financiera del Estado que puede dejar a los municipios más pobres sin recursos suficientes para dar una buena educación”*<sup>41</sup>. En tercer término, una educación de calidad ha de corresponderse con mayor transparencia y disponibilidad de información sobre la evolución y los resultados de los centros educativos, que viene a complementar su progresiva autonomía y la del profesorado. Esta transparencia incrementará la responsabilidad del profesorado de los centros y la implicación exigente de los padres, de los alumnos y de la comunidad a la que presta sus servicios el centro.

---

<sup>39</sup> Círculo de Empresarios, *Hacia un nuevo sistema educativo. Bases para la mejora de la enseñanza obligatoria*. Madrid 2006. El documento se encuentra en la dirección on-line: [www.circulodeempresarios.org](http://www.circulodeempresarios.org).

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> Carbonell Sebarroja, Jaume, *Una educación para mañana*, p. 39.

4.2 Respecto de los contenidos, la educación de calidad implica una más completa formación en la matemática. No se puede obviar que el mundo social y nuestra vida discurre diariamente en contacto permanente con máquinas progresivamente más sofisticadas, las relaciones de producción se hacen cada vez más científicas y el soporte de la ciencia moderna está en la matemática, que constituyen la adecuada capacitación de los individuos para el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), que han protagonizado la verdadera revolución de nuestro siglo. Nadie es ajeno a ellas: ni los individuos ni las empresas ni las instituciones ni pueden serlo los países. Sus virtualidades pueden sintetizarse en tres rasgos: son *inespaciales*, en ellas van unidas las ideas con sus aplicaciones, sin que sea necesario material alguno, son *inagotables*, es decir, no se consume su existencia por muchos consumidores que a ellas se cuelguen y son *micropersonales* en el sentido de que posibilitan que unos pocos productores puedan garantizar éxitos que en la vieja economía requerían gran número de trabajadores.

Debido a sus inmensas potencialidades no es extraño que las empresas ligadas al software sean las que más se desarrollaron y más volumen económico acumularon. Microsoft, Intel, Compact, Dell y Cisco pasaron de 12,000 millones de dólares en 1987 a 600,000 millones en 1997. En el año 2005 el Comité de Información y Asesoramiento del Presidente de los Estados Unidos de América reitera en su informe la importancia de las TIC y advierte que 1) son el soporte necesario para el mantenimiento de los sistemas energéticos, administrativos, productivos, financieros, militares y de seguridad, y 2) las infraestructuras de las TIC son muy vulnerables a ataques desde el exterior, lo que exige cautelas, prevenciones y modificaciones sucesivas para evitarlos. Un competente uso de las TIC se ve favorecido por una preparación matemática buena<sup>42</sup>.

En general se asume también que una educación capaz de estimular y alentar el éxito escolar ha de acentuar la enseñanza teórica y práctica de la lengua. En la actualidad se da por seguro que los modos de hablar y tratar el lenguaje y las formas de comunicación constituyen determinantes claros de la configuración y el funcionamiento de la conciencia y de la mente. En aras de la brevedad me limitaré a señalar dos recursos metodológicos de gran valor formativo: 1) la lectura comprensiva y el comentario de textos, que implican unas determinadas pautas

---

<sup>42</sup> Maceiras Fabián, Manuel, “Política educativa, tecnociencia y desarrollo”, en Radhamés Mejía y otros, *Educación, globalización y desarrollo humano*, Editora Búho, Santo Domingo, 2006, pp. 40–41.

metodológicas perfectamente identificadas, que pueden ser enseñadas y practicadas, como condición del conocimiento estructurado y jerarquizado. La lectura y el comentario de textos son la mejor introducción a la diversidad de métodos, 2) la escritura y la composición agrandan y multiplican la eficacia de la lectura comprensiva y constituyen el instrumento más eficaz para dotar de competencias, no sólo las asociadas a la comunicación sino al análisis en general y a la configuración de aptitudes para la planificación, la invención y la innovación. En gran medida la lectura y la escritura sobrepasan ampliamente sus funciones comunicativas y son el verdadero laboratorio para la formación intelectual de los estudiantes<sup>43</sup>. Además del estudio profundo de la lengua española, el estudiante dominicano ha de alcanzar el dominio de una lengua extranjera que, en nuestro caso, la situación geográfica y las circunstancias económicas y políticas apuntan al inglés.

Un tercer núcleo de saberes imbricados en una educación de calidad se constituye en torno a dos realidades inexcusables: la naturaleza y el hombre. En relación al medio físico se articularían los estudios de las ciencias de la naturaleza básicas y aplicadas y en torno al hombre habrían de organizarse los conocimientos históricos y sociales. Este núcleo de conocimientos y competencias en torno a la naturaleza y sobre la actividad humana han de tener como objetivo prioritario estimular las capacidades del estudiante para que sus estudios posteriores en la universidad, en los institutos técnicos superiores u otros centros de formación les resulten comprensibles y les dispongan favorablemente a la adquisición de los conocimientos y de las competencias requeridas para la tarea profesional. En la etapa de la formación básica y obligatoria no ha de cargarse en multitud de disciplinas cuanto en la formación del estudiante. Hemos de ser conscientes que en la actualidad la informática pone al alcance del estudiante ingentes acumulaciones de información y por consiguiente es más necesario enseñarle donde y como buscarla, que no su memorización. Por consiguiente en este núcleo de saberes propugnamos conocimientos básicos, bien comprendidos que no masas de información de dudosa utilidad.

4.3. Más allá de los supuestos enunciados, la reforma hacia una educación de calidad habrá de complementarse con otros aportes de carácter horizontal como la mejora en los métodos de enseñanza y aprendizaje, la profesionalización de la gestión de los centros y la formación permanente de los docentes. Es preciso dar la mayor importancia a la educación infantil, por sus

---

<sup>43</sup> Maceiras Fafián, Manuel, “Política educativa, tecnociencia y desarrollo”, cit., pp. 59–60.

importantes efectos principalmente en términos motivacionales y de hábitos de conducta. En el caso de la educación primaria y secundaria se ha de intensificar la adquisición y el desarrollo de competencias básicas, que permitan a los estudiantes generar actitudes y adquirir capacidades, que faciliten la acumulación de conocimientos en las etapas posteriores de su vida académica y profesional<sup>44</sup>. Desde esta perspectiva se ha trabajado en la tesis para presentar una alternativa de calidad en la educación dominicana.

En cada época se diseñan y configuraron estructuras para la formación de los jóvenes que se preparan para ser profesores de primaria y secundaria, pero es obvio que la convergencia de cambios que afectan actualmente a la realidad social y económica, cultural y científica, en el empleo y en el ejercicio profesional hace insoslayable la renovación de las estructuras formativas existentes y la creación de nuevos diseños, así como la búsqueda de objetivos en la formación continuada del profesorado en sus distintos niveles. *“Una educación de calidad encaminada a innovar, a usufructuar la tecnología y manejarla a favor del desarrollo humano pasa por la formación inicial y permanente de los cuerpos de profesores, a partir de sistemas programados y presupuestados”*<sup>45</sup>. La Unión Europea considera del mayor interés el asunto de la formación continuada del profesorado, como consta en el informe de la Comisión Europea del año 2001, *“Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos”*. En el apartado 11 de este documento se asevera que hay que mejorar *“la formación inicial y en servicio de los profesores y los formadores, de manera que sus capacidades respondan a los cambios que experimenta la sociedad y a las expectativas de la misma y se adapten a la variedad de grupos afectados”*<sup>46</sup>.

Un tercer asunto involucrado en una educación de calidad es la apertura de los centros de educación de primaria y secundaria a la realidad humana, social, cultural, religiosa y económica circundante. En la República Dominicana el centro educativo ha de asumir un cierto liderazgo respecto del contexto en que se ubica, con una doble finalidad: comprometer a los individuos, familias e instituciones próximas al centro educativo en el éxito de la reforma. Cuanto mayor sea el compromiso con el centro por parte de la comunidad circundante, más posibilidades habrá de alcanzar los objetivos. Pero también el centro educativo puede beneficiar a la comunidad en que se ubica, haciéndola partícipe de sus recursos culturales y contribuyendo así a la promoción

---

<sup>44</sup> Círculo de Empresarios, cit., en on-line: [www.circulodeempresarios.org](http://www.circulodeempresarios.org).

<sup>45</sup> Maceiras Fafián, Manuel, “Política educativa, tecnociencia y desarrollo”, cit., p. 83.

<sup>46</sup> Informe de la Comisión de las Comunidades Europeas, *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, COM, Bruselas, 2001, punto 11, p. 59 final

humana y social de la comunidad. Esta mutua implicación del centro con el medio natural y social y de los individuos, las familias, las empresas e instituciones con la escuela será favorable para todos. Las desigualdades sociales y de género, los problemas de higiene, la conservación del medio natural, la identidad nacional y la vinculación al medio se convertirán en pautas comunes de actuación y en espacios de encuentro para estímulo del centro escolar y para el desarrollo de la comunidad.

## 5. Objetivos

Una vez delimitado el tema o el asunto de la investigación –tal vez el término más adecuado sea el de problema– que se elabora en los sucesivos capítulos de la tesis, procede la formulación de los objetivos de la investigación, siguiendo unas reglas básicas de claridad, concisión y precisión terminológica que permitan comprender el trabajo de investigación que se va a emprender. Suele decirse que *“el éxito de una investigación estriba en el logro de unos objetivos, que deben ser revisados en cada fase del proceso investigativo y cuyos resultados deben acomodarse a los mismos”*<sup>47</sup>. Por regla general los autores distinguen entre objetivos generales y objetivos específicos.

### 5.1. El objetivo general

El objetivo general constituye propiamente lo que se pretende investigar, en este caso concreto, el objetivo general vendría dado por el conocimiento de la situación que presenta en la actualidad el sub-sistema de educación secundaria en la República Dominicana, su estructura organizativa y funcional, los éxitos y los fracasos que le incumben, los costes y las experiencias más o menos innovadoras que se han aplicado o se aplican, los avatares históricos y presentes que le condicionan en orden a un diagnóstico de la realidad actual, sus limitaciones y la necesidad de cambio que demanda a fin de que el sub-sistema de educación secundaria pueda responder a las exigencias de formación que le incumben y que la sociedad dominicana le encomienda: avanzar en el desarrollo de una educación de calidad. El objetivo global de la tesis obviamente ha de atender al medio natural y social, económico y político, ideológico y cultural

---

<sup>47</sup> Visauta Vinacua, Bienvenido, *Técnicas de investigación social*, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona 1989, p. 99.

que constituyen el escenario de futuro en donde el sistema educativo se va a situar. En el objetivo global de la tesis se involucra, como no podía ser de otra manera, la detección y análisis de la necesidad real y sentida de cambio que la sociedad demanda respecto de la educación y consiguientemente el diseño de la alternativa para una educación de calidad.

## **5.2. Objetivos específicos:**

1) Análisis de los factores que la globalización ha desarrollado en su expansión, provocando la irreversible decadencia del sistema educativo vigente. Investigación de las estrategias que la sociedad del conocimiento ofrece para implementar una educación de calidad en la República Dominicana. Teniendo en cuenta que la República Dominicana se está integrando de modo gradual pero definitivamente en el espacio de la sociedad global, la educación secundaria se ve urgida por la sociedad a llevar a cabo una formación de los adolescentes y jóvenes dominicanos adecuada a las exigencias de su tiempo.

2) Determinado el escenario social que contextualiza al sub-sistema de educación secundaria, se procura que amén de las nuevas exigencias que le plantea la sociedad global, el hombre dominicano sea más humano, y lo será en la medida en que supere el sentido tribal e incorpore al nosotros los otros y lo otro. Una importante contribución que hace posible el logro de este objetivo es la educación vista desde sus concepciones más generales, pero también dando cuenta de la dinámica de los cambios y transformaciones que provocan sus procesos crecientes y aparentemente indetenibles de evolución, de los cuales no puede quedarse al margen el sistema educativo dominicano, particularmente, el sub-sistema de educación secundaria.

3) Conocimiento del sistema educativo vigente, sus costes y sus limitaciones, su trayectoria pasada, como fuente de lastre que remolca el vigente sistema educativo de secundaria, así como la incidencia que el personal directivo y profesores ha ejercido sobre el sistema. El diseño alternativo parte del supuesto de la necesidad de aumentar los recursos destinados a la educación secundaria y de elaborar una estrategia de formación continuada del profesorado, mejora de sus remuneraciones y avance hacia su estabilidad. Asimismo en la estrategia se contempla la progresiva profesionalización de la gestión de los centros, la descentralización de la toma de decisiones curriculares y, sobretodo, un sistema de evaluación formativa en el contexto del aula de clase.



4) Objetivo irrenunciable a perseguir: la educación de calidad se entiende que ha de facilitar el acceso de todos a la educación y la formación. Esto significa, además de su sentido literal, que el sistema educativo debe adaptarse a un mundo de aprendizaje permanente, que es necesario y conveniente facilitar el paso entre itinerarios educativos, hacer más atractivo el aprendizaje y adaptarlo a las necesidades de los distintos grupos, a fin de obtener una ciudadanía activa y lograr la igualdad de oportunidades<sup>48</sup>. Se ha tomado en consideración que el sub-sistema de educación secundaria implique procedimientos internos de cambio y de mejora, teniendo en cuenta la necesaria adaptación continua de la población activa a los cambios tecnológicos en orden a la construcción de una sociedad del conocimiento.

5) En la República Dominicana el sub-sistema de educación secundaria ha de abrirse a los grupos de jóvenes que no han obtenido el correspondiente diploma por las causas que fuere y a gran parte de la población femenina adulta, que no tuvo ocasión de acceder a la escuela y en la actualidad la economía del conocimiento demanda una adecuada preparación de este colectivo numeroso para su integración en el escenario laboral. La situación de este colectivo femenino presenta carácter de urgencia en el medio dominicano, si reparamos en las elevadas tasas de emigración de la mujer dominicana a países desarrollados. Es necesario ofrecerles una segunda oportunidad.

6) La legitimidad y conveniencia del sexto objetivo ya se ha explicado con anterioridad y consiste en abrir la educación y la formación al entorno local, reforzar las relaciones de cooperación con los pueblos del entorno geográfico, el área del Caribe y al área económica en que su situación geográfica le sitúa, al área de la América Inglesa. Esto significa la necesidad de fomentar la movilidad y los intercambios así como promover la enseñanza del inglés. Abrir la educación significa avanzar en la vinculación del sistema educativo y de los centros de educación con la sociedad, la comunidad circundante e intensificando las relaciones con el mundo del trabajo y con las empresas<sup>49</sup>.

7) Un último objetivo que se tiene en cuenta en la tesis se refiere a la necesidad de aprovechar al máximo los recursos, optimizando los ya existentes, como aulas, edificios, capital

---

<sup>48</sup> Este objetivo es plenamente coincidente con el que la Unión Europea proponía para sus centros de educación en el Informe “Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos”, cit., puntos 13, 15 y 16.

<sup>49</sup> María Silvina Paricio Tato, “Política educativa europea”, en *Revista de Educación* (Convergencia europea y universidad), mayo-agosto 2005, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, p. 252. Se hace un estudio de los objetivos que la Unión Europea proyecta para adaptar la educación y los centros educativos a las exigencias de la sociedad del conocimiento, tal como se contempla en el Informe de la Comisión de las Comunidades Europeas “Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos”, puntos 10, 13, 18, 22, 27 y 30.

cultural del personal, y la necesidad de dotar de un mejor equipamiento a los centros escolares. Optimizar los recursos significa que los criterios de utilización de los mismos deben ser transparentes para los ciudadanos y comprensibles para todos los afectados. Es inaplazable que cada centro escolar esté dotado de biblioteca, libros para que lean los estudiantes del centro y también puedan estar disponibles para miembros de la comunidad circundante. Dotar de material informático a los centros, a fin de que los estudiantes puedan obtener una elemental cultura digital, preparación tecnológica y unas nociones mínimas que les permitan acceder a la red de Internet con provecho<sup>50</sup>.

Algunos autores hacen alusión a los objetivos metodológicos que facilitan la consecución de los objetivos anteriores propuestos o simplemente prestan una determinada utilidad en orden al esclarecimiento de las hipótesis, contribuyendo al éxito de la investigación de que se trata. En este caso concreto no parece necesario prestar específica atención al asunto, en razón de que este trabajo se ha llevado a cabo atendiendo primariamente al análisis de las fuentes documentales, muy variadas y abundantes y, aunque se usan datos estadísticos, no se organizan con la finalidad de la verificación experimental de las variables e hipótesis que se manejan en el desarrollo del contenido de la tesis.

## **6.- Estructura de la tesis.**

La tesis se estructura en siete capítulos y cada uno de estos en apartados y sub-apartados. El trabajo se inicia con una parte que se denomina *Introducción y objetivos*, en la que se expone a grandes rasgos el problema objeto de la investigación, su origen, las características y las consecuencias de un sistema educativo deficitario, con bajos rendimientos y logros más bien precarios, a lo que se suma una educación secundaria caracterizada por bajas inversiones económicas e integrada por centros educativos gestionados aparentemente con cierta precariedad conceptual y metodológica. De igual modo, la introducción contiene las ideas matrices y la orientación metodológica que como plan de trabajo han sido seguidas.

Se acentúa la importancia que tendría para la República Dominicana la investigación desarrollada, especialmente aquellos aspectos relacionados con la gestión escolar, por cuanto los

---

<sup>50</sup> María Silvina Paricio Tato, "Política educativa europea", en *Revista de Educación* (Convergencia europea y universidad), cit., p. 265.

hallazgos, descripciones, propuesta de soluciones y los métodos alternativos sugeridos permitirán encarar los problemas, algunos de los cuales son identificados. Se resalta el valor que la investigación tiene para los jóvenes dominicanos, beneficiarios y destinatarios finales de las soluciones propuestas. Como es de conocimiento general, *“Ninguna realidad social es inmutable y el conocimiento social no es indiferente, en consecuencia, se necesita desentrañar las reglas que regulan el juego y de ese modo crear condiciones de posibilidad para construir otros escenarios. Por eso, más que responder a las preguntas tal como figuran en la agenda visible, hace falta desviar la mirada y ver aquellos fenómenos que nos permiten formularnos otras preguntas, porque allí radica la diferencia entre el someterse al destino y construirlo”*<sup>51</sup>. Como bien señala Juan Carlos Tedesco<sup>52</sup>, los métodos tradicionales con los que han contado los centros educativos garantizan el acceso a conocimientos útiles para una parte del período de vida activo de una persona, pero ahora el desempeño social y productivo tiene requerimientos cambiantes, de tal forma que para adaptarse es necesario educarse a lo largo de toda la vida. La escuela secundaria, en consecuencia, no tiene más remedio, tiene que sentirse aludida toda vez que la fuerza motriz del desarrollo del capital humano se ha vuelto clave en la sociedad actual.

Aunque los cambios habidos al interior del sistema educativo han estado referidos tanto a la gestión pedagógica como a la gestión administrativa, sin embargo en la enseñanza secundaria, la gestión pedagógica no muestra los avances esperados, el desarrollo curricular ha demandado un replanteamiento radical en la forma de entender y desempeñar la gestión de los centros educativos, en cambio las tareas administrativas se priorizan en detrimento del desarrollo de una capacidad gerencial centrada en criterios de eficiencia y valores relacionados con la prestación del servicio educativo. Como las empresas industriales, los centros educativos requieren la elaboración de nuevos métodos, nuevas herramientas y nuevas técnicas de gestión, capaces de posibilitar la conversión de los objetivos escolares en metas concretas de aprendizaje, porque la educación no puede estar dirigida a la transmisión de informaciones, sino a desarrollar la capacidad de producir conocimientos y utilizarlos. La ausencia de una definición clara sobre los métodos de gestión educativa limita la acción de la escuela, que se centra en la apropiación, promoción e incorporación de los conocimientos a los procesos pedagógicos, se requiere que lo

---

<sup>51</sup> Birgin, Alejandra, *La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*, compilado por Pablo Gentili y Gadencio Frigoto, CLASCO, Buenos Aires 2000, p. 235.

<sup>52</sup> Tedesco, Juan Carlos, *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2000, p. 62.

aprendido sea usado para estimular la creatividad y la innovación y hacer posible que sean mejorados los procesos de toma de decisiones<sup>53</sup>.

A la *Introducción y objetivos* le siguen dos capítulos entrados en la insoslayable tarea de analizar el medio, la sociedad globalizada del conocimiento, en que se despliega el sistema educativo dominicano y el de cualquier parte, en virtud de las densas interdependencias que vinculan a las sociedades en el mundo actual. El primer capítulo, *Hacia una sociedad global*, se dedica al fenómeno de la globalización económica considerándola como tendencia básica, sus ámbitos, las posiciones contrapuestas, el contexto y algunas posiciones críticas, de igual modo se analizan y contraponen los problemas de desigualdad y exclusión, se avanza una breve reflexión ética, se subraya el carácter universal de la globalización y el carácter factorial de las nuevas tecnologías. El segundo capítulo, *La sociedad de la información y del conocimiento*, se dedica al tema de la sociedad de la información y del conocimiento acentuando el carácter de recurso decisivo que el conocimiento tiene en la sociedad actual para el desarrollo económico y la progresiva modernización de las sociedades. El análisis discurre por la problemática de los nuevos conceptos de gestión del conocimiento, capitalización de la información, capital intelectual y tecnológico, así como las oportunidades que la sociedad actual ofrece sobre el acceso y la disponibilidad del conocimiento.

En los dos capítulos siguientes se reflexiona sobre el ser humano y de la educación en sus dimensiones más generales, que se han estimado como más significativas. El capítulo dedicado al sujeto de la educación lleva por título *Dimensiones antropológicas*. En él se comienza por ofrecer unas visiones éticas del hombre que se han valorado como de la mayor trascendencia tanto en la historia del pensamiento humano cuanto por la perspectiva que ofrecen del ser humano en cualquier tipo de consideración que pueda hacerse del hombre en el ámbito del saber. El análisis luego se proyecta desde el asombro individual hasta las manifestaciones y posibilidades de la acción social, se consideran asuntos puntuales relacionados con la inteligencia, el pensamiento y el lenguaje humano, así como las vicisitudes de la acción humana. Desde la consideración del diálogo y de la cooperación, se subrayan los signos de la identidad del ser humano. Se finaliza con unos breves apuntes respecto de la intencionalidad y el sentido

---

<sup>53</sup> Adler, Jordi, *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*, en la Revista Electrónica de Tecnología Educativa: EDUTEC, núm. 7, noviembre de 1997, p. 7. También Alejandro Álvarez Gallego, *Del estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?*, en Revista Iberoamericana de Educación, OEI, núm. 26, mayo-agosto 2001, p. 3.

del lenguaje. En el capítulo cuatro, *Concepto de educación y su naturaleza social*, se dedica al estudio del concepto, el origen y la evolución de la educación, así como sus fines, objetivos y métodos. Desde el principio soy consciente que esta terminología, en cuanto a su contenido es más ambiciosa de lo que en la tesis se trata. Solo estos acápites pudieran dar lugar a extensas y sobresalientes tesis doctorales y más todavía. En este caso solo se han hecho aproximaciones a estos extensos y densos contenidos, puesto que la tesis no tenía ese objetivo sin centrarse en el sistema educativo dominicano, pero en mi parecer, sería cuestionable el salto al ruedo de la educación en la República Dominicana sin pergeñar unas breves indicaciones sobre estas esenciales dimensiones de la educación. Los temas relacionados con la organización y las funciones del sistema educativo, como también el papel que juega el Estado en el desarrollo de la educación se analizan a continuación, haciendo referencia al legado pedagógico que a lo largo del tiempo recibe la sociedad, de manera específica los aportes de algunos de los principales pensadores pedagógicos que recoge la historia de la educación: algunas consideraciones que hace Platón en el libro quinto de la República, John Dewey, Francisco Ferrer Guardia, Ovide Decroly, María Montessori, Célestin Freinet y Lev Semionovic Vygotsky, entre otros. Al socaire de estas aportaciones se hacen significativas relaciones con los fenómenos del cambio social, del progreso económico y de la crisis social, siempre dentro del contexto de los procesos de la globalización y las nuevas demandas que para la reforma del sistema educativo se expanden por doquier.

Desde estos precedentes en la tesis se abordan algunos de los unos mínimos de contenidos relativos al sistema educativo dominicano. En el capítulo cinco, con el título *El sistema educativo dominicano*, se hace un recorrido suficientemente extenso, una especie de inventario histórico, subrayando los hitos que han contribuido a definir y consolidar la historia de la educación dominicana. Se enuncia el marco legal del sistema, la tipo de organización de los que reglan los centros educativos, la formación y el desempeño de los recursos humanos, así como las organizaciones que han gravitado en el magisterio dominicano. Se analiza la matrícula escolar, se pasa inventario a las estrategias pedagógicas que ha desarrollado el sistema educativo dominicano como alternativas de solución definitiva o provisional para algunos de sus problemas y luego se estudian los procesos de gestión y evaluación de la calidad de la educación dominicana. En el siguiente capítulo, *Evaluación del sistema educativo dominicano*, está dedicado a una especie de evaluación del sistema educativo dominicano, o más propiamente se

establece el vínculo entre la educación y el desarrollo económico en la República Dominicana a fin de centrar la atención en la disponibilidad y el uso de los recursos con que se ha hecho frente a los retos educativos. La inversión económica es, pues, uno de los temas de mayor relevancia en para analizar con equilibrio el sistema educativo dominicano, caracterizado por la baja inversión económica, la asistematicidad en las asignaciones presupuestarias, así como el uso que se hace del financiamiento. Desde el estudio del crecimiento económico de la República Dominicana, se aborda la relación que existe entre la educación dominicana y el desarrollo económico y el comportamiento del gasto público en educación. De igual modo, se analizan los problemas de equidad y pobreza, la eficiencia interna y los resultados escolares, así como las perspectivas del sistema educativo. En este último asunto se hace una descripción de los diferentes y variados procedimientos con que el sistema educativo dominicano ha tratado de aproximarse, siempre con ánimo de superación de las situaciones de fracaso escolar. Hemos sido conscientes de que el fracaso escolar no puede en modo alguno integrarse como tal fracaso en el sistema, porque conduciría al mismo sistema a la situación de generalizado fracaso ni tampoco hemos caído en el desánimo de considerarlo como situación irrecuperable. Se han experimentado alternativas en vigor en otros lugares y hemos ensayado algunos procedimientos autóctonos.

Finalmente, la tesis concluye ofreciendo una propuesta alternativa para la educación secundaria en la República Dominicana, *Propuesta alternativa para mejorar la educación secundaria*. Se ha tratado de formular una propuesta original y a la vez realizable a la luz del contexto social, económico, político y global en que se inserta la escuela dominicana. La primera parte del capítulo siete se centra en la fundamentación de la propuesta y en la producción de un modelo educativo del cual se ha hecho la representación gráfica. El modelo parte de la fundamentación y las tendencias teóricas y articula estrategias de planificación y desarrollo institucional, de desarrollo profesional, de intervenciones pedagógicas y de evaluación. Dichas estrategias viabilizan la producción de los conocimientos, el uso apropiado de los insumos y la valoración del contexto, todo en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje concretizados en las prácticas de aulas. El modelo privilegia los procesos relacionados con la evaluación formativa que asocia a la adopción de la teoría de las inteligencias múltiples y la conceptualización sobre competencias básicas, cognitivas, sociales y actitudinales. Se conceptualiza el centro escolar, se establecen las bases para el desarrollo del proyecto educativo y se proponen criterios y núcleos curriculares básicos. En el mismo capítulo se proponen y

enumeran descriptores de logros y se desarrolla el Sistema Individualizado de Registro Académico (SIRA), herramienta destinada a facilitar la implementación de un proceso de evaluación formativa en el contexto del aula de clase. La propuesta incluye el desarrollo de programas de nivelación educativa mediante el desarrollo de cursos de verano, tutorías estudiantiles y jornadas de recuperación y se aprovecha de algunas experiencias que se están llevando a cabo en la República Dominicana. Se incluyen asimismo programas de promoción y vinculación social, a partir del desarrollo de estrategias de reinserción social y laboral, de segunda oportunidad, de educación compensatoria, vocacional y técnica.

Finalmente, el capítulo siete incluye una propuesta de formación permanente del profesorado, este programa combina el desarrollo de clases presenciales, talleres, pasantías, retroalimentación, modelación, observación directa, tutoría, supervisión, monitoría, y socialización de experiencia. Es un modelo de capacitación centrado en el desempeño para el cual se ha producido un esquema que lo representa gráficamente, e integra tres fases: base teórica y los enfoques, en segundo término se atiende a los contenidos y a la metodología y por último se enuncian las tareas de supervisión y acompañamiento. La tesis concluye con un capítulo dedicado a explicitar algunas conclusiones provisionales que se extraen del contenido de la tesis.

**Capítulo 1:**  
**HACIA UNA SOCIEDAD GLOBAL**

**ÍNDICE :**

---

- 1.1 Aspectos terminológicos de la globalización
- 1.2 El proceso de globalización: expectativas, luces y sombras
- 1.3 La globalización económica como tendencia básica
- 1.4 La globalización y los problemas de la desigualdad
- 1.5 Aproximación a una reflexión ética sobre la globalización
- 1.6 Otros aspectos de significativo interés de la globalización





## Capítulo 1:

# HACIA UNA SOCIEDAD GLOBAL

La nueva visión de las relaciones sociales, de las organizaciones e instituciones y de la sociedad que está emergiendo entre finales del siglo XX y comienzos del XXI son los efectos no buscados de una secuencia de crisis, cambios y ruptura con las concepciones y los presupuestos relevantes en el ámbito de la economía, la política y la cultura hasta tiempos recientes. Nuevos asuntos, desafíos y problemas dominan la actual agenda social y política. Propuestas nunca antes formuladas, hipótesis, interpretaciones y nuevos conceptos mueven la curiosidad y las preocupaciones del hombre de hoy. Estamos inmersos en los procesos de un profundo cambio social, aunque a veces no se tenga una clara visión de las imbricaciones que ello conlleva. Una de las tendencias más obvias de la actualidad es el movimiento hacia la globalización, vista como *“el conjunto de procesos que conducen a un mundo único”*<sup>1</sup>. Las sociedades se vuelven interdependientes en todos los aspectos de su vida social, política, económica y cultural y el alcance de tales interdependencias deviene realmente global. *“Ningún país es una isla autosuficiente”*<sup>2</sup>. La humanidad, de ahora en adelante, no va a ser pensada como un mero agregado estadístico de tribus, pueblos, naciones y estados, más bien se ha convertido *“en una entidad sociológica real, en una totalidad social de la mayor generalidad”* que se extiende a toda la gente que vive en el globo<sup>3</sup>. La profundidad de los cambios se puede observar desde la comparación del pasado histórico con el presente: la sociedad pasada estaba constituida por un heterogéneo mosaico de unidades sociales, aisladas y extremadamente diversificadas en el

---

<sup>1</sup> Robertson, Ronald, *Globality, global culture, and images of the world order*, editado por Haferkamp y Smelser, Berkeley 1992, p. 395.

<sup>2</sup> Chiot, Deniel, *Social change in the twentieth century*, Harcourt Brace Jovanovich, New York 1977, p. IX.

<sup>3</sup> Sztompka, Piotr, *Sociología del cambio*, Alianza Universidad, Madrid 1995, p. 111.

ámbito de la economía, la política y la cultura<sup>4</sup> (las hordas, las tribus, los reinos, los imperios, hasta la forma reciente de los estados-nación) en las que predominaban las economías autárquicas, políticas domésticas y culturas cerradas. En la sociedad actual se superponen las estructuras supranacionales (p. e. la OTAN), esferas imperiales de dominación (p. e. el antiguo bloque soviético), coaliciones de poderes dominantes (p. e. el «Grupo de los siete»), organizaciones de integración territorial (p. e. la Unión Europea), organizaciones internacionales mundiales (la ONU y sus agencias especializadas, etc.). Se constatan indicios de un gobierno mundial en evolución cuando algunas funciones de autoridad son ejercidas por agencias con competencia supranacional (p. e. el Parlamento Europeo, el Tribunal Internacional de Justicia o la INTERPOL y la O.M.S.). Por último el sistema de la democracia parlamentaria se ha convertido en un verdadero “*universal político*”, una forma política dominante en el globo como la denomina Fukuyama en su famoso artículo “El fin de la historia”. En el ámbito de la economía se observa una progresiva coordinación e integración supranacionales (EFTA<sup>5</sup>, CE, OPEP), acuerdos económicos regionales y mundiales (la O.M.C.), nueva división global del trabajo y un creciente papel de las corporaciones multinacionales o supranacionales. El mercado se ha convertido en un “*universal económico*”<sup>6</sup>. En el ámbito de la cultura se contempla una progresiva homogeneización y los movimientos actuales de personas —las migraciones, el empleo temporal en el extranjero, el turismo— proporcionan una familiarización directa, inmediata, con modelos extranjeros. El inglés adopta el papel de idioma global para la comunicación profesional en la ciencia, en la tecnología, en los negocios, en los ordenadores, en el transporte y la tecnología de los ordenadores impone una nueva unificación: la del *software*, en la que los mismos programas son usados en todo el mundo como modelo común para la organización y procesamiento de datos e información. “*La cultura de masas, de consumo, de tipo occidental se ha convertido en un ‘universal cultural’ que impregna todo el globo*”<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Sloterdijk, Peter, *En el mismo barco*, editorial Siruela, Madrid 2000, pp. 25 – 26: “*Lo mejor es imaginarse a las antiguas hordas como una especie de islas flotantes, que avanzan lentamente, de modo espontáneo, por los ríos de la vieja naturaleza. Se separan del medio exterior por la revolucionaria evolución de las técnicas de distanciamiento... y están sujetas desde el interior por un efecto de invernadero emocional, que amalgama a los miembros de la horda... en una especie de institución psicosocial total. Estos grupos pueden denominarse islas sociales, pues de hecho, han sido extraídos de su entorno como esferas que estuvieran animadas, rodeadas por un invisible cerco de distanciamiento, que mantiene alejada de los cuerpos humanos la opresión de la vieja naturaleza*”.

<sup>5</sup> European Free Trade Association (Asociación Europea de Comercio Justo).

<sup>6</sup> Sztompka, Piotr, *Sociología del cambio*, Alianza Universidad, Madrid 1995, pp. 112 – 113.

<sup>7</sup> Sztompka, Piotr, *ibidem*, pp. 112 – 113.

La acumulación de esta pluralidad de cambios económicos, sociales y culturales, de profundas y grandes dimensiones están activando, en los inicios mismos del siglo XXI, la sociedad del Estado Nacional hacia diseños societarios cosmopolitas, más próximos a una sociedad global diferenciada de las formas sociales precedentes. Como bien dice Ulrich Beck, el metajuego de la política y la economía mundial está abierto y demanda cambios de orientación en los ámbitos de las ciencias sociales con el fin de hacer públicamente visible la ambivalencia de los fundamentos, objetivos y alternativas de la sociedad mundial<sup>8</sup>. Así, sociedad y globalización se articulan conceptualmente, pautan la historia y modifican la cultura, vertebran la nueva economía y reorganizan sobre nuevas bases la política. En general, nuevos horizontes de oportunidades e incertidumbres se ciernen sobre la vida humana en este pequeño planeta. Anthony Giddens observa que “...nos movemos de un sistema fundamentado en la fabricación de bienes de consumo a otro cuya preocupación central descansa en la información”<sup>9</sup>. En este primer capítulo del trabajo voy a intentar explicitar una serie de rasgos que de manera principal caracterizan el fenómeno de la globalización: algunas dimensiones conceptuales, las oportunidades, incertidumbres y peligros que acompañan los procesos, identificando la tendencia económica como la plantilla básica sobre la que se van diseñando las nuevas expectativas sociales, los problemas de la desigualdad entre individuos y grupos en la sociedad globalizada así como una breve reflexión ética que debería guiar estos procesos.

### **1.1 Aspectos terminológicos de la globalización**

Se puede describir el complejo fenómeno de la globalización como una amalgama de procesos, dimensiones y fases, actores y agencias, que interactúan, se reproducen y se identifican en el espacio global. En un sentido amplio, la globalización integra diferentes tipos de actividades, científicas, tecnológicas, culturales, económicas, políticas, etc., que se desarrollan en una escala mundial, guardando entre sí *densas interdependencias*. La complejidad del fenómeno no ha de conducirnos, sin embargo, a la confusión de caracterizar con idénticos rasgos a todo

---

<sup>8</sup> Beck, Ulrich, *Poder y contrapoder en la era global*, Paidós, Barcelona 2004, pp. 66 – 67: “En el debate de la globalización no se trata en absoluto del significado del Estado Nacional y su soberanía sino de ganar una nueva perspectiva cosmopolita sobre el entero campo de poder que ponga a la vista los nuevos actores y redes de actores, oportunidades de poder, estrategias y formas de organización de una política delimitada: hacer una crítica cosmopolita de la política y la ciencia política centradas y cimentadas en el Estado Nacional es empírica y políticamente central desde el ángulo de una Nueva Teoría y Empiría Críticas”.

<sup>9</sup> Giddens, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Alianza editorial, Madrid 2002, p. 16.

tipo de globalización. La pertinente atribución en un caso, puede no convenir en otro. Tampoco sería razonable reducir el fenómeno a una vacía ideología, aunque *“es indudable que hay una fuerte componente ideológica”*<sup>10</sup>. Esta compleja realidad amplía la escala de actuación e influencia, acelera los flujos de intercambio y multiplica los contactos entre los variados sistemas, configurando una estructura social global, que genera fuerzas de integración y de vertebración social, pero también *“se caracteriza por fuertes contradicciones y conflictos”*<sup>11</sup>.

Giddens se ocupa del significado y alcance del fenómeno de la globalización en reiteradas ocasiones y en diferentes obras, en las que se constata que se habla de ello en todas partes y por doquier las referencias a la globalización se hacen obligadas. Hasta parece que se trata de un término ya antiguo y sin embargo es un concepto sorprendentemente joven, *“un rasgo de la globalización es la misma globalización del concepto... hace diez años no se conocía la palabra”*<sup>12</sup>. El autor reitera esta misma idea en otra de sus obras actuales<sup>13</sup>. El término<sup>14</sup> globalización no es una palabra *“particularmente atractiva o elegante”*, sin embargo es particularmente socorrida para hacer referencias a cualquier tipo de acontecimiento de finales del siglo XX y comienzos del XXI. Obviamente la globalización tiene una insoslayable dimensión económica, aunque no se agota en la misma: *“...la idea de globalización no se comprende si se aplica únicamente a conexiones que son literalmente mundiales y si se considera únicamente, o incluso principalmente, en su dimensión económica”*<sup>15</sup>. Esta dimensión económica es atendida de manera casi exclusiva por Bill Emmott cuando la califica como la tendencia básica de tipo económico, que vertebrará la sociedad del próximo siglo y que significa *“la implantación de un mercado mundial integrado de bienes, servicios y agentes de producción”*<sup>16</sup>.

Es conveniente hacer mención en este momento de un rasgo afecto al término globalización. No es un término emocionalmente neutral. Más bien se trata de un término que

---

<sup>10</sup> Martínez González — Tablas, Ángel, *De la (s) globalización (es) y sus efectos*, El País, páginas de Opinión, 30 de diciembre, Madrid 2000, p. 11.

<sup>11</sup> Ribas Mateos, Natalia, *El debate sobre la globalización*, ediciones Bellaterra, Barcelona 2002, p. 15.

<sup>12</sup> Giddens, Anthony, “Estamos en un proceso de reconstrucción del Estado Nacional”, en entrevista al autor en el periódico ABC, martes 2 de mayo, Madrid 2000, p. 49.

<sup>13</sup> Giddens, Anthony, *Un mundo desbocado*, Taurus, Madrid 2000, p. 20: *“A finales de los ochenta, sin embargo, la palabra apenas se utilizaba, ni en la literatura académica ni en el lenguaje cotidiano. Ha pasado de ningún lugar a estar en todas partes”*.

<sup>14</sup> En la lengua francesa y en muchas de las publicaciones de signo antiglobalización, el término se ha sustituido por mundialización.

<sup>15</sup> Giddens, Anthony, *La tercera vía*, Taurus, Madrid 2002, pp. 41, 43.

<sup>16</sup> Emmott, Bill, *Los grandes desafíos económicos del próximo cuarto de siglo*, editorial Complutense, Madrid 1995, p. 16.

despierta intensas emociones de alabanza, sin las obligadas matizaciones por parte de quienes apuestan por el mercado como algo sustancialmente positivo y, por el contrario, quienes desconfían del mercado o estiman negativo que las economías se muevan principalmente a instancias de los intereses particulares. La perspectiva del desplazamiento económico fuera del control de los gobiernos nacionales, les produce espanto. Esta carga emocional, aneja a la economía globalizada, provoca la fácil descalificación de todo aquel que pretenda comprenderla y explicarla. Amargamente se queja de esto Paul Krugman cuando escribe *“Si un economista escribe sobre la globalización puede ser acusado de falta de conocimiento del mundo real. Si es un hombre de negocios el que escribe, puede ser acusado de falta de comprensión de las grandes fuerzas que la mueven, o quizá pensar solamente en el beneficio y no en las necesidades humanas. Si un político escribe sobre ella, ya se sabe, ¿quién se fía de los políticos? Casi todos los que han intentado decir algo sensato sobre el fenómeno de la globalización han sido acusados de falta de conocimiento o de credenciales apropiadas, lo que hace que sus opiniones sean, al menos potencialmente sospechosas”*<sup>17</sup>.

Podrían mencionarse otros aspectos no menos interesantes en relación con el término globalización, pero sin renunciar a volver sobre ello más adelante, en este momento no es posible prestarles específica atención, puesto que rebasan los objetivos propuestos. Por ejemplo, en la actualidad es un término del que cualquier buscador de Internet puede ofrecer más de 100.000 registros en español y en torno a los 500.000 en inglés. Hoy ninguna editorial que se precie se atrevería a sacar al mercado un diccionario enciclopédico que no incluya un amplio artículo dedicado a analizar y explicar los diversos significados que entraña el término globalización. Desde la perspectiva holista se plantea la imposibilidad de comprender el funcionamiento de las partes de un sistema por separado, por cuanto sus componentes adquieren su completo significado precisamente por el hecho de la interacción mutua. Parece legítimo destacar que el término globalización subraya un proceso de aproximación en virtud del cual los integrantes de las sociedades humanas, que habitan el planeta tierra, adquieren elementos configuradores de una nueva identidad, por el simple hecho de su interacción. En términos sociales, económicos y políticos vivimos en una sociedad mundial en que nada humano nos ha de ser ajeno.

---

<sup>17</sup> Krugman, Paul, “Prólogo”, en Dehesa, Guillermo de la, *Comprender la globalización*, Alianza editorial, Madrid 2000, pp. 9 – 10.

Manuel Castells en su importante obra *La era de la información* se refiere ampliamente a la globalización destacando algunos aspectos del mayor interés. Se fija en la capacidad del fenómeno para crear situaciones de exclusión y pobreza: *“Pero, si la evolución de las desigualdades en el interior de los países varía, lo que parece ser un fenómeno global es el aumento de la pobreza y sobre todo de la pobreza extrema. En efecto, la aceleración del desarrollo desigual y la inclusión y exclusión simultáneas de los pueblos en el proceso de crecimiento, que yo considero un rasgo del capitalismo informacional, se traduce en polarización y en la extensión de la miseria a un número creciente de personas”*<sup>18</sup>. Y en la misma obra remacha que en el proceso de reestructuración social *“hay más que desigualdad y pobreza. También hay exclusión de pueblos y territorios que... pasan a una posición de irrelevancia estructural”*<sup>19</sup>. La inclusión, y de manera especial la exclusión social, se han convertido en asuntos de insoslayable tratamiento, aunque con diferentes enfoques y resultados en el análisis del proceso de globalización, sin embargo no son los únicos ni los de mayor relevancia y tal como los enuncia M. Castells son muy discutibles y hasta abiertamente erróneos. Tendremos oportunidad de volver con más detalle y fundamento sobre ello. Otro aspecto al que presta especial atención Castells se refiere a los cambios que afectan la sociedad cuya base material, en los tiempos de la globalización está siendo reconfigurada a ritmo acelerado, a exigencias de la revolución tecnológica en marcha, centrada en las tecnologías de la información. Están surgiendo nuevos modos de producción y de gestión, de aprendizaje y de comunicación, de interacción en la vida política y social<sup>20</sup>.

La globalización posibilita el surgimiento de otra sociedad que ofrece nuevas oportunidades, pero que también genera incertidumbres y calamidades que penalizan a amplios sectores sociales, particularmente los más pobres, dando lugar a desequilibrios injustos y asimetrías indeseables. *“Las prácticas sociales dominantes son aquellas que están incorporadas a las estructuras sociales dominantes. Por estructuras dominantes entiendo los dispositivos de organizaciones e instituciones cuya lógica interna desempeña un papel estratégico para dar forma a las prácticas sociales y la conciencia social de la sociedad en general”*<sup>21</sup>. Castells se

---

<sup>18</sup> Castells, Manuel, *La era de la información*, vol. III: *Fin del milenio*, Alianza editorial, tercera edición, Madrid 2001, pp. 107 – 108.

<sup>19</sup> Castells, Manuel, *Ibidem*, p. 195.

<sup>20</sup> Castells, Manuel, *La era de la información*, vol. I: *La sociedad red*, Alianza editorial, segunda edición, Madrid 2000, pp. 31 – 34.

<sup>21</sup> Castells, Manuel, *Ibidem*, pp. 489 – 490.

hace eco también de los objetivos, interpretaciones y preocupaciones que las grandes manifestaciones antiglobalización difundieron por doquier, con motivo del encuentro de la Organización Mundial del Comercio en Seattle, del 30 de noviembre de 1999. La acción de miles de manifestantes, constituidos en movimiento social antiglobalización puso en evidencia una plataforma de oposición al diseño, intereses y valores que conforman el proceso. El autor valora estos acontecimientos en los siguientes términos: “...los que protestaban en Seattle pusieron sobre el tapete del debate público su concepción de que los modos específicos en los que el proceso globalizador tenía lugar estaban conformados por poderosos intereses económicos e ideológicos de una élite global dominante. No era a la globalización per se a lo que se oponían los activistas, sino a esta clase específica de globalización”<sup>22</sup>.

Los cambios y transformaciones que en todos los órdenes ha sufrido la sociedad, dan lugar e impulsan avances notables y sin precedentes, pero por igual generan múltiples y nuevos problemas; el hambre, por ejemplo, que fue un tema capital para la sociedad industrial, ha cedido su lugar preponderante al problema del miedo por la vulnerabilidad y la impotencia que genera la globalización; sin duda, el miedo ha alcanzado dimensiones planetarias por los peligros y los riesgos que acompañan a la globalización, así como al proyecto global que la sustancia. Anthony Giddens observa estos y otros cambios que tienen lugar en las formas societarias contemporáneas y escribe que “*Tanto en extensión como en intensidad, las transformaciones que ha acarreado la modernidad son más profundas que la mayoría de los tipos de cambios característicos de períodos anteriores. Extensivamente han servido para establecer formas de interconexión social que abarcan el globo terráqueo; intensivamente, han alterado algunas de las más íntimas y privadas características de nuestra cotidianidad*”<sup>23</sup>.

Si bien los procesos de globalización han merecido parte de estas u otras críticas que se vienen repitiendo con reiteración en los medios de comunicación de masas por comunicadores relevantes, y en artículos y libros más o menos serios, una posición seria y rigurosa no puede agotarse en las críticas, con harta frecuencia escasamente fundadas, que se formulan. En el otro platillo de la balanza habría de constatarse que la globalización está proporcionando al mundo empresarial y económico “*una mayor transparencia y competitividad*”, está emitiendo mensajes a los gobiernos de la necesidad de evitar la corrupción y las prácticas monopolísticas que

---

<sup>22</sup> Castells, Manuel, *La era de la información*. vol. II: *El poder de la identidad*, Alianza editorial, segunda edición, Madrid 2003, pp. 176 – 177.

<sup>23</sup> Giddens, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Alianza editorial, Madrid 2002, p. 18.



*“rompan con el principio de la competencia”*, la globalización facilitará economías más estables, productivas y eficientes<sup>24</sup>. Como asegura Stiglitz, en estos planteamientos se percibe la primacía de una de las visiones económicas sobre otras, igualmente respetables, produciendo una cierta deformación: *“El descontento con la globalización no surge sólo de la aparente primacía de la economía sobre todo lo demás, sino del predominio de una visión concreta de la economía —el fundamentalismo de mercado— sobre todas las demás visiones”*<sup>25</sup>. Muchos son los testimonios que pueden aducirse en pro y en contra del proceso de la globalización. A lo largo de esta exposición que ahora se inicia, irán apareciendo de una u otra manera, por lo que no nos extendemos más por el momento.

## **1.2 El proceso de globalización: expectativas, luces y sombras**

La globalización se convirtió en uno de los temas de mayor relevancia durante las últimas décadas del siglo XX, y entró al siglo XXI adornada por un carácter de indiscutible preeminencia. *“El mundo de hoy está marcado por lo que se conoce como el proceso de globalización, es decir, la creciente gravitación de los procesos económicos, sociales y culturales de carácter mundial sobre aquellos de carácter nacional o regional”*<sup>26</sup>. Se trata de un fenómeno arrollador que provoca deslumbramiento y a la vez sensación de impotencia por parte de las personas y de determinados países frente a la acelerada acumulación de los acontecimientos, de fácil percepción pero de difícil asimilación al margen de cierta vulnerabilidad ante su marcha irreversible.

En la segunda fase de la Revolución Industrial o sin más precisiones, en la segunda Revolución Industrial, que según los autores culmina con la Segunda Guerra Mundial, se hace un nuevo y original uso del saber, que consistió básicamente en la aplicación del saber al trabajo, produjo lo que suele denominarse como la revolución de la productividad, que convirtió al proletariado en una clase media y dispuso a sus representantes sindicales y políticos a la aceptación de la economía de mercado, atemperando y más tarde sustituyendo la lucha de clases por mecanismos de regulación, negociación colectiva y compromiso social. Este clima social

---

<sup>24</sup> *“Amusátegui aboga porque Europa emule el modelo estadounidense”*, V. Sacone, publicado en el periódico El País, martes 11 de abril, Madrid 2000, p. 71.

<sup>25</sup> Stiglitz, Joseph E., *El malestar de la globalización*, Taurus, Madrid 2002, p. 276.

<sup>26</sup> Ocampo, José Antonio et al, *Globalización y desarrollo*, CEPAL, Brasilia 2002, p. 13.

propició un nuevo contrato social, el de los derechos sociales de 1948. Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial se instala la tercera fase de la Revolución Industrial que se caracteriza por el control automático o la utilización de las máquinas para controlar a otras máquinas, desarrollado por la aplicación de la electrónica a la automatización y a la producción industrial, utilizando nuevas y más poderosas energías. Sin embargo hay un rasgo especial que caracteriza principalmente esta fase: ahora el saber no se aplica a herramientas, procesos o productos, ni siquiera al trabajo, ahora el saber se aplica al saber mismo, produciendo una aceleración progresiva de los procesos de invención, innovación y adaptación que convierte la economía industrial en una economía de servicios, no tan dependiente de la mecanización para la transformación de productos cuanto de la inversión en los nuevos procedimientos, a partir de los recursos del conocimiento y de las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías, en la dirección de lo que suele denominarse la sociedad del conocimiento en donde *“el saber está deviniendo rápidamente el factor número uno de la producción, desplazando a capital y mano de obra a un segundo plano. Puede que sea prematuro decir que nuestra sociedad es ya una ‘sociedad del saber’; hasta el momento sólo tenemos una economía del saber, pero nuestra sociedad es ciertamente poscapitalista”*<sup>27</sup>.

En teoría se creaban condiciones más favorables y de menor coste para avanzar hacia horizontes de mayor igualdad, pero pocos países se habían preparado para su positiva inserción en los ámbitos de globalización y, en consecuencia, fue muy escaso y selectivo el aprovechamiento de las oportunidades que ofrecía la sociedad global, post industrial o del conocimiento. El nuevo siglo trajo un paquete de nuevas exigencias, de fundamentos y presupuestos claramente diferenciados cuando todavía individuos y sociedades hacían ajustes y acomodaciones que respondieran a las demandas de la globalización. En este marco, no cabe duda que los sistemas educativos constituyen unos recursos de decisiva importancia en la sociedad del conocimiento, sin embargo, pocos de estos se han aclimatado en el ambiente global, hecho que margina, limita y resta oportunidades.

La sustitución de la economía industrial por la economía de servicios no se hizo siguiendo las pautas recorridas en los procesos de la sustitución del viejo orden político – social feudal y estamentario por el nuevo orden social democrático e industrial que inicia su andadura en los comienzos de la modernidad. Ulrich Beck constata este cambio sin estridencias en los

---

<sup>27</sup> Drucker, Peter F., *La sociedad post – capitalista*, editorial Apóstrofe, Barcelona 1993, p. 48.

siguientes términos: *“De una manera similar a como en el siglo XIX la modernización disolvió la sociedad agraria anquilosada estamentalmente y elaboró la imagen estructural de la sociedad industrial, la modernización disuelve hoy los contornos de la sociedad industrial, y en la continuidad de la modernidad surge otra figura social, la sociedad industrial se despidе del escenario de la historia mundial por la escalera trasera de los efectos secundarios”*<sup>28</sup>. No se han producido los estallidos sociales ni la gran revolución que se esperaba, sin embargo parece emerger una nueva sociedad que se caracteriza por los procesos de la globalización aplicados a los ámbitos de la economía, con inmediatas consecuencias en las áreas de la cultura, de las comunicaciones y de la vida en general. La extraordinaria transformación tecnológica, las dimensiones que poseen los nuevos mercados, el nuevo papel de las mujeres en el mundo actual y los riesgos a que se enfrenta el planeta son otros tantos indicios y hasta indicadores, que tomados en conjunto, constituyen simultáneamente factores y resultados de los procesos de cambio de las sociedades actuales hacia la configuración de un orden social distinto. Insiste de nuevo en esta idea U. Beck en su última obra cuando hace referencia a la confusión que crea la coexistencia de elementos de dos épocas distintas<sup>29</sup>.

Giddens mantiene una posición matizadamente distinta de la expuesta por Ulrich Beck por cuanto entiende que no se trata tanto de avances hacia un orden social sustancialmente distinto del que se instaló en Europa a partir de la Ilustración y de la Revolución Industrial cuanto de un progreso hacia ámbitos sociales en que los indicadores de la modernidad se despliegan con una intensidad y extensión hasta el momento desconocida. *“En vez de estar entrando en un período de postmodernidad, nos estamos trasladando a uno en que las consecuencias de la modernidad se están radicalizando y universalizando como nunca. Afirmaré que más allá de la modernidad, podemos percibir los contornos de un orden nuevo y diferente que es postmoderno; pero esto es muy distinto de lo que en este momento algunos han dado en llamar postmodernidad”*<sup>30</sup>. Manuel Castells, en cambio, se aproxima más a la tesis de Ulrich Beck de la emergencia de un nuevo orden y concluye que *“el espacio y el tiempo, los cimientos*

---

<sup>28</sup> Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*, Paidós, Barcelona 1998, pp. 16 — 17.

<sup>29</sup> Beck, Ulrich, *Poder y contrapoder en la era global*, Paidós, Barcelona 2004, p. 24: *“Comprender que a la media luz de la moribunda época nacional y la naciente época cosmopolita la actuación política obedece a dos guiones completamente diferentes pero al mismo tiempo entrettejidos, que en la escena mundial, pues, y según la perspectiva que se adopte, dos elencos de actores diferentes protagonizan obras distintas que al entretejerse provocan un sinfín de paradojas en el drama político ...comprender todo esto, por mucha que sea la precisión con que pueda demostrarse, provoca confusión en las mentes y en la realidad”*.

<sup>30</sup> Giddens, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Alianza editorial, Madrid 2002, p. 17.

*materiales de la experiencia humana, se han transformado, ya que el espacio de los flujos domina al espacio de los lugares y el tiempo atemporal sustituye al tiempo de reloj de la era industrial. En torno a la identidad primaria se construyen expresiones de resistencia social a la lógica de la informacionalización y la globalidad, la etnia o la familia”*<sup>31</sup>. Se requiere una real apertura y un movimiento sostenido hacia la comprensión de los signos que marcan, y en cierto modo definen la sociedad del siglo XXI, al que aquella penetra envuelta en un proceso de reestructuración galopante, en el que *“La innovación tecnológica y el cambio organizativo, centrados en la flexibilidad y la adaptabilidad, fueron absolutamente cruciales para determinar la velocidad y la eficacia de la reestructuración”*<sup>32</sup>.

Sin entrar en las diversas argumentaciones sobre la naturaleza de la nueva o no tan novedosa sociedad, sin embargo es obvio que se está construyendo una nueva estructura social, con rasgos nuevos, con originales funciones a definir, que va más allá de lo que representaban hasta el presente las sociedades con sus fronteras tradicionales estables y reconocidas, preferentemente separadoras. La nueva situación permite por primera vez en la historia contemplar la humanidad, no sólo como un agregado estadístico, sino *“convertida en una entidad sociológica real, en una totalidad social de la mayor generalidad, que abarca a toda la gente que vive en el globo”*<sup>33</sup>. Esta original realidad repercute de manera directa en los supuestos de las ciencias sociales, acostumbradas a comprender la nación, la sociedad nacional o la sociedad nacional y estatal como la unidad primaria de análisis. Tal vez sea llegado el momento para que estos saberes asuman la conveniencia de adoptar un nuevo estatuto epistemológico capaz de comprender el sistema mundial como el objeto apropiado de análisis<sup>34</sup>.

Puede haber otros relatos discrepantes del planteamiento al que presto atención en las siguientes páginas, aunque es obligado reconocer que son minoritarios. Sin duda, *“Los grupos e individuos, con mayor representatividad, integrados en los movimientos antiglobalización no pretenden destruir esta orientación sino dirigirla hacia espacios más democráticos y con objetivos de mayor solidaridad”*. Como paradigma de otros modos de entender la globalización está la posición defendida por Harold James, en una obra reciente, *El fin de la globalización*, en

---

<sup>31</sup> Castells, Manuel, *La era de la información*, vol. III: *Fin del milenio*, Alianza editorial, tercera edición, Madrid 2001, p. 26.

<sup>32</sup> Castells, Manuel, *La era de la información*, vol. I: *La sociedad red*, Alianza editorial, segunda edición, Madrid 2000, p. 49.

<sup>33</sup> Sztompka, Piotr, *Sociología del cambio*, Alianza Universidad, Madrid 1995, p. 111.

<sup>34</sup> Méndez Francisco, Luís, “La ambivalencia de la globalización”, en Luís Méndez Francisco, *La Ética, aliento de lo Eterno*, editorial San Esteban, Salamanca 2003, pp. 415 – 416.

la que se declara abiertamente en contra de la novedad del fenómeno, se niega a considerar la globalización como el futuro de la economía y la entiende como una fase del movimiento pendular que se repite en la historia, mercados protegidos – mercados abiertos e interrelacionados, afirmando que ya estamos asistiendo *“al inicio de una coalición antiglobalista basada en la hostilidad frente a la inmigración... una adhesión a los controles de capital, con la intención de prevenir shocks procedentes del sector financiero y escepticismo respecto al comercio global”*. Desde esta perspectiva concluye su obra, de cierta envergadura y coherencia, con esta especie de profecía: *“La ausencia de estos dos rasgos –la argamasa intelectual y un modelo específico de viabilidad nacional– puede explicar por qué el péndulo tarda tanto en regresar de la globalidad. Pero no explica, no puede explicar, por qué no lo hará”*<sup>35</sup>.

Mi reflexión parte del supuesto de que la globalización es una realidad insoslayable, que se está construyendo sobre el pedestal en donde están imbricados peligros y riesgos pero también oportunidades individuales y colectivas. Con miras a valorar adecuadamente los efectos del fenómeno es importante *“valorar de manera ponderada sus inconvenientes y sus ventajas y proponer medidas realistas para gestionarla de manera más eficaz y justa”*<sup>36</sup>. Esta es la senda por la que avanzaremos. Como he dicho anteriormente, la globalización comporta luces y sombras, a las que me voy a referir a continuación, empezando por las más obvias oportunidades. La experiencia de la interrelación entre pueblos y culturas diferentes, que ponen a nuestro alcance las nuevas tecnologías de la comunicación, es más intensa en la actualidad que en épocas precedentes. La progresiva liberación del mercado ha posibilitado la incorporación de países (los llamados dragones del Pacífico) y de gentes a niveles de bienestar económico y cultural muy estimables. No es intrascendente la libertad de movimientos, de la que tantos millones de personas se benefician anualmente. El turismo mundial no se explica sin la actual libertad de movimientos. Mil millones de personas se trasladan anualmente de unos a otros lugares con relativa facilidad. A estos habría que añadir, aunque en menor proporción, la cantidad millonaria de migrantes que se desplazan por todos los medios imaginables, de los países en vías de desarrollo hacia los más desarrollados.

La actualidad ofrece razonables oportunidades de acceso a conocimientos en cantidad y calidad superiores a los de cualquier tiempo precedente y este proceso crece con notable

---

<sup>35</sup> James, Harold, *El fin de la globalización*, Turner publicaciones, Madrid 2003, p. 281.

<sup>36</sup> Bustelo, Pablo, “La globalización económica”, en Mariona Farré y otros, *Globalización y dependencia*, Universitat de Lleida, Lleida 2001, p. 37.

celeridad y el hombre dispone de nuevas facilidades de acceso. En 1997, Henry Rosovsky, profesor de economía de Harvard, en una conferencia en la Universidad Complutense afirmaba que *“el volumen real de conocimientos e información disponibles crece a un ritmo sin precedentes históricos y es muy probable que continúe haciéndolo”*<sup>37</sup>. Con motivo de la celebración del quinientos aniversario de la carta bulada, *Inter Caetera*, por la que se creaba canónicamente la Universidad Complutense, se elaboró un documento institucional en el que se constataba la expansión de la educación superior que, de 13 millones de universitarios en 1960, se pasa a 82 millones en 1995, estimando que *“el caudal de conocimientos se dobla cada quince años”*<sup>38</sup>. No es un asunto menor la potenciación de una cierta sociedad civil mundial que se está generando en la actualidad, como consecuencia de la intensa y dinámica actividad desplegada tanto por los movimientos sociales y las ONGs, cuyas tareas desbordan todas las fronteras, cuanto por la expansión mundial de los medios de comunicación, que de manera continua y reiterada ofrecen en tiempo real, en el salón de cada hogar, los variados e importantes eventos que acontecen en el planeta. Como dice David Held *“La globalización de los procesos culturales y de las comunicaciones pueden estimular nuevas imágenes de comunidad, nuevas avenidas de participación política y nuevos discursos de identidad”*<sup>39</sup>. Entre las oportunidades de la globalización cabe mencionar también el crecimiento de la riqueza global, el flujo de tecnología desde los países más avanzados hacia otros en vías de desarrollo a unos costes muy asequibles, actitudes de solidaridad ante las catástrofes naturales sobrevenidas en los últimos años así como nuevos comportamientos ante el otro, el extraño, el extranjero, el emigrante. *“No han de negarse u ocultarse las dificultades, los brotes de xenofobia y racismo en grupos minoritarios que surgen, sin embargo en la actualidad, en el mundo desarrollado la inmensa mayoría de sus gentes son más receptivas, acogedoras y solidarias que en épocas precedentes”*<sup>40</sup>. Salvando las acostumbradas reticencias de los escépticos, la globalización está urgiendo un nuevo avance en la división del trabajo: las economías de los países en vías de desarrollo *“reemplazarían el rol productor de materias primas por un rol manufacturero, mientras que las economías de la*

---

<sup>37</sup> Rosovsky, Henry, *La universidad del siglo XXI: Problemas, misión cambiante y posibles soluciones*, editorial Complutense, Madrid 1996, p. 11.

<sup>38</sup> Universidad Complutense, *Declaración Internacional ‘Hacia la Universidad del siglo XXI’*, 12 — 13 de abril, Madrid — Alcalá de Henares 1999, p. 7.

<sup>39</sup> Held, David y McGrew, Anthony, *Globalización / Antiglobalización*, Paidós, Barcelona 2003, p. 109.

<sup>40</sup> Méndez Francisco, Luís, “La ambivalencia de la globalización”, en Luís Méndez Francisco, *La Ética aliento de lo Eterno*, editorial San Esteban, Salamanca 2003, pp. 417 — 418.

*OCDE reemplazarían el rol manufacturero por un rol predominante en el sector de los servicios”<sup>41</sup>.*

A pesar de estas obvias ventajas, sin embargo la complejidad de lo real obliga a atender también los inconvenientes, las áreas de incertidumbres, de riesgos y de peligros imbricados en la globalización<sup>42</sup>. George Soros, poco sospechoso de actitudes antiglobalizadoras, se introduce en el asunto destacando algunos aspectos negativos, como el perjuicio que la gente de países en vías de desarrollo está soportando, *“al no estar apoyada por ninguna red de seguridad, son muchas las personas marginadas por los mercados globales... La globalización ha causado una mala distribución de los recursos”*. Afirma también que los mercados *“tampoco son competentes a la hora de asegurar la justicia social”*. Los bienes colectivos han de ser atendidos *“mediante la intervención política”*, se llevan a cabo a través de los procesos de orden político, que en muchos aspectos no serán tan eficientes como los mecanismos del mercado pero *“no podemos vivir sin ellos”<sup>43</sup>*. Teniendo en cuenta que la precariedad del sistema que ha de seguir produciendo no sólo bienes materiales sino también libertad, Soros propone un paquete de reformas en las áreas más sensibles del sistema económico institucional.

Tres aspectos, en mi parecer, producen graves distorsiones del proceso. En primer lugar una cierta asimetría en los procesos de globalización, que alcanza a los efectos producidos, el beneficio ha repercutido privilegiadamente sobre los países ricos y ha favorecido a los trabajadores más cualificados, penalizando de modo especial a los países en vías de desarrollo, generando incertidumbres y desasosiegos entre los individuos menos preparados, con menor capacidad o escasas habilidades competenciales. En este sentido es válida la idea de Alejandro Llano cuando afirma que *“lo primero que se ha globalizado es la pobreza”<sup>44</sup>*. Dicha asimetría alcanza al mismo funcionamiento de la globalización<sup>45</sup>. El mercado ha funcionado con mayor rendimiento en los sectores financieros e industriales, que son los más favorables a los países más avanzados, en cambio en los sectores de movilidad de individuos y comerciales, principalmente de productos agrícolas, textiles y de confección, que más hubieran beneficiado a los países de renta baja están encontrando dificultades y resistencias casi insalvables.

---

<sup>41</sup> Ribas Mateos, Natalia, *El debate sobre la globalización*, ediciones Bellaterra, Barcelona 2002, p. 75.

<sup>42</sup> Voy a seguir aquí la exposición de riesgos que hace Luís Méndez Francisco en el capítulo ya citado de *“La ambivalencia de la globalización”*.

<sup>43</sup> Soros George, *Globalización*, Planeta, Barcelona 2002, pp. 23 – 25.

<sup>44</sup> Llano, Alejandro, *La otra cara de la globalización*, en El País, miércoles 27 de junio, Madrid 2001.

<sup>45</sup> Bustelo, Pablo, *“La globalización económica”*, en Mariona Farré y otros, *Globalización y dependencia*, Universidad de Lleida, Lleida 2001, pp. 38 - 39.

*“Parcialidad inherente a nuestro comercio internacional”* le denomina Soros<sup>46</sup>. Para otros autores estas desequilibradas relaciones comerciales que se llevan a cabo sobre un ámbito carente de equidad, muestran que *“la globalización es profundamente selectiva”*<sup>47</sup> y Luís Ángel Rojo en la presentación del libro *Comprender la globalización*, glosando algunos asuntos vinculados con los complejos procesos de la mundialización económica, enfatiza que *“la expansión ha sido muy buena para el capital, pero no para los trabajadores”*<sup>48</sup>.

Un segundo aspecto, que crea notable preocupación y se valora como verdadera amenaza es la crisis que afecta al *modelo de Estado – Nación soberano*. La situación crítica parece de aplicación a la misma democracia representativa, en cuanto la sociedad emergente de las corporaciones globales difunde la idea de que *“la función del gobierno consistiría principalmente en facilitar los objetivos liberales”* de desmantelamiento de las barreras comerciales y facilitación de los flujos de capital financiero<sup>49</sup>. Anthony Giddens reconoce la situación actual de la crisis del Estado – Nación, pero sale al paso de la misma mediante la explicación de las múltiples funciones que en la actualidad mantienen el Estado y el gobierno, concluyendo que *“la lista es tan impresionante que suponer que el Estado y el gobierno se han vuelto irrelevantes no tiene sentido”*<sup>50</sup>. Obviamente ni Ulrich Beck ni David Held, que tratan con amplitud y reiteración este asunto, caen en el absurdo de que el Estado ha dejado de ser útil y aún que el Estado ha muerto<sup>51</sup>. Sin embargo, este es un tema de la mayor relevancia. No cabe duda que en la actualidad el Estado está sometido a progresivas tensiones por la continuada delegación de competencias hacia diferentes destinatarios que se han hecho presentes y muy activos como consecuencia de los grandes cambios sociales acaecidos en la segunda mitad del siglo veinte y, como dice Luís Méndez en el artículo ya mencionado, la crisis se prolonga hacia las instituciones menores que reclaman permanentemente nuevas competencias con el loable fin de aproximar las

---

<sup>46</sup> Soros, George, *Globalización*, cit., p. 27.

<sup>47</sup> Oller i Sala, M. Dolors, *La urgencia de un cambio de rumbo: Un futuro para la democracia*, Cuadernos nº 115, edita Cristianisme i Justícia, Barcelona 2002, p. 4.

<sup>48</sup> Rojo, Luís Ángel, en *El País*, sábado 3 de junio de 2000.

<sup>49</sup> Kuttner, Robert “El papel de los gobiernos en la economía global”, en Anthony Giddens, *En el límite*, Criterios Tusquets, Barcelona 2001, pp. 212 – 213.

<sup>50</sup> Giddens, Anthony, *La tercera vía*, Taurus, Madrid 1999, p. 62.

<sup>51</sup> Herrero, Miguel y Rodríguez de Miñón, *El retorno del Estado*, en *La Vanguardia*, domingo 23 de abril 2000, p. 25.



estructuras sociales, económicas y políticas a los ciudadanos<sup>52</sup>. Sin embargo esta continuada pérdida de funciones competenciales por parte del Estado puede interpretarse a veces como deterioro irreversible de la soberanía y la idea de que el Estado se está volviendo “*anacrónico es de lo más perturbadora*” para la mayoría de los ciudadanos<sup>53</sup>, si bien para Giddens únicamente se trata de un nuevo y original proceso “*de reconstrucción del Estado Nacional*”<sup>54</sup>.

Finalmente, de notable gravedad es un nuevo asunto imbricado con los procesos de la globalización. Me refiero a los riesgos ambientales, de los que afirma acertadamente U. Beck, que “*poseen una tendencia inmanente a la globalización*”, es decir, los riesgos modernos en su expansiva dinámica desconocen las fronteras, sean en la forma de ácidos disueltos que son arrastrados por las corrientes fluviales y matan la vida en los ríos, en los manglares y en las plataformas continentales o envenenan las aguas subterráneas, sean en la forma de gases que ascienden por las capas atmosféricas alcanzan a destruir los filtros que el ozono estratosférico constituye frente a los mortíferos rayos ultravioletas o revierten en forma de lluvia ácida que deteriora el normal desarrollo de las zonas boscosas. Cualquiera que fuere su efecto específico, los *riesgos civilizatorios* deterioran la calidad de vida de los seres humanos en el planeta<sup>55</sup>.

La humanidad va tomando conciencia del progresivo deterioro de los sistemas sostenedores de la vida en el planeta y mediante sus representantes en las NN.UU. se ha reunido de manera solemne, ya por tres veces<sup>56</sup>, a fin de crear un clima de opinión favorable a las necesarias medidas a tomar de orden práctico; alertar la conciencia ciudadana que estimule los individuos a unas conductas más coherentes con la conservación de los recursos

---

<sup>52</sup> Méndez Francisco, Luís, *La ambivalencia de la globalización*, cit., p. 421: “*La crisis producida se profundiza por las demandas que sufre desde abajo, desde las estructuras más cercanas al individuo, desde los entes regionales, que pretenden crear estructuras razonablemente próximas y útiles al ciudadano para la correcta orientación de los problemas de orden económico o tecnológico, reclamando progresivas competencias, desde las que atender a las nuevas situaciones, que afectan de muy diversos modos al individuo y exigen decisiones rápidas, todo lo cual se concreta en mayores pérdidas de funciones del Estado. Tal vez sea oportuno recordar, ante la sorpresa que esto produzca, que en casi todos los casos, implícita o explícitamente, quienes han acordado hacer entrega de las mencionadas competencias, de posible interpretación como pérdida de la soberanía nacional, han sido los Estados o los gobiernos o los parlamentos*”.

<sup>53</sup> Kennedy, Paul, *Hacia el siglo XXI*, Plaza y Janés editores, Barcelona 1993, p. 160.

<sup>54</sup> Giddens, Anthony, *Un mundo desbocado*, Taurus, Madrid 2000, p. 48.

<sup>55</sup> Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo*, Paidós, Barcelona 1998, p. 42.

<sup>56</sup> Las Naciones Unidas han convocado una Primera Conferencia de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre *Medio Ambiente Humano*, celebrada en Estocolmo, del 5 al 16 de junio de 1972; la II Conferencia de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre *Desarrollo y Medio Ambiente*, calificada luego como la *Cumbre de la Tierra*, se celebró en Río de Janeiro, del 3 al 14 de junio de 1992 y la Tercera Conferencia de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el *Desarrollo Sostenible*, se celebró en Johannesburgo, del 26 de agosto al 4 de septiembre de 2002.

medioambientales y exigir a los gobiernos de los Estados las medidas pertinentes a fin de mantener en su pleno funcionamiento los sistemas sostenedores de la vida en el planeta. Los problemas ambientales dan cuenta tanto del abandono de la naturaleza y de la sobreexplotación en las décadas pasadas, como de la magnitud de los esfuerzos y recursos públicos y privados requeridos en la actualidad, para revertir tendencias poderosas y destructivas del medio. También nos ofrecen otra importante lección, *“... pueden producirse demoras significativas entre los cambios de las acciones humanas, con inclusión de las decisiones en materia de políticas, y los efectos en el medio ambiente que traen aparejadas, específicamente: Gran parte del cambio ambiental que ocurrirá en los próximos 30 años ya se ha puesto en marcha por causa de acciones pasadas y actuales. (A su vez) muchos de los efectos de las políticas relativas al ambiente que se implementarán durante los próximos 30 años no serán evidentes hasta bastante tiempo después”*<sup>57</sup>.

Ante este cúmulo de problemas, los Estados Nacionales resultan unidades de pequeño tamaño y recursos escasos para abordar las cuestiones ambientales, que afectan claramente a una gran parte de la humanidad. Como dice Alfredo Marcos, *“ningún estado es capaz ya de enclaustrar en un territorio ni ‘las serviciales ondas del aire’, llenas de significado, ni siquiera a sus ciudadanos y, mucho menos, ‘el punible derrame de nieblas’”*. El cambio climático, las lluvias ácidas, la disminución del ozono de la estratosfera, la deforestación, la contaminación de la atmósfera, la escasez de aguas dulces, la extinción de ciertas formas de vida y los accidentes radiactivos, son riesgos ambientales que tanto en su origen, desarrollo y evolución, como en su control trascienden las competencias y ámbitos de actuación del Estado Nacional, inscribiéndose plenamente en el contexto mundial<sup>58</sup>. La distribución de los riesgos sigue pautas que producen un nuevo tipo de asignación, una especie de *“adscriptividad civilizatoria del riesgo”*<sup>59</sup>. Es de una sensatez incuestionable la afirmación de Marta Vázquez cuando trata de establecer la fundamentación del carácter globalizador de los riesgos ambientales en los siguientes términos: *“la hasta ahora clásica pugna entre la economía ortodoxa y la ecología deberá saldarse con una integración de las exigencias que el medio natural impone, toda vez que este medio natural*

---

<sup>57</sup> Topfer, Klaus, “Prefacio al GEO 3”, en Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), *Perspectivas del medio ambiente mundial (GEO 3)*, editado en España por PNUMA y Mundi – Prensa, Madrid 2002, p. 36.

<sup>58</sup> Marcos, Alfredo, *Ética ambiental*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valladolid, Valladolid 2001, p.111.

<sup>59</sup> Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo*, cit., p. 47.

*no es sólo condición necesaria para el mantenimiento de la vida desde el punto de vista biológico, sino también fundamento de los sistemas productivos y económicos humanos y, también, aunque este aspecto no suele ser muy tenido en cuenta, fundamento existencial del hombre”*<sup>60</sup>. Esta es la más radical vinculación entre los riesgos ambientales y la globalización, ya que el medio natural es la condición de la vida en general y también de la vida humana en el planeta. En concordancia con estos supuestos es obligado asumir que *“la preservación del medio natural, con independencia de los usos inmediatos que puedan hacerse de él y de los recursos, es siempre un objetivo ético de primera magnitud”*<sup>61</sup>.

Desde la perspectiva de los riesgos ambientales, políticos y económicos a los que me he referido, es fácil concluir en planteamientos demagógicos que orienten el discurso en contra de los procesos de globalización en su totalidad, sin embargo sería más positivo tener en cuenta el planteamiento que hace Joseph E. Stiglitz, Premio Nóbel de Economía en el 2001, en su interesante libro, *El malestar de la globalización*, en el último capítulo, reconociendo expresamente que la globalización es un fenómeno ambivalente, cargado de problemas en su funcionamiento pero también con unas positivas posibilidades ya manifiestas y orientado hacia nuevas oportunidades: *“Para algunos la solución es muy sencilla: abandonar la globalización. Pero esto no es factible ni deseable... la globalización también ha producido grandes beneficios: el éxito del Este asiático se basó en la globalización, especialmente en las oportunidades del comercio y los mayores accesos a mercados y tecnología. La globalización ha logrado mejoras en la salud y también una activa sociedad civil global que batalla por más democracia y más justicia social. El problema no es la globalización, sino el modo en que ha sido gestionada”*<sup>62</sup>.

### **1.3 La globalización económica como tendencia básica**

Para algunos autores la globalización hace referencia directa a la existencia de una tendencia básica de tipo económico que significa *“la implantación de un mercado mundial*

---

<sup>60</sup> Vázquez Martín, Marta, *El insólito entorno del ‘Prestigie’*, en la revista RS, Cuadernos de Realidades Sociales, nº 61 / 62, Madrid 2003, p. 192.

<sup>61</sup> Vázquez Martín, Marta, *Ibidem*.

<sup>62</sup> Stiglitz, Joseph E., *El malestar de la globalización*, Taurus, Madrid 2002, p. 269.

*integrado de bienes, servicios, factores y agentes de producción*”<sup>63</sup>. La globalización económica puede definirse en términos más precisos de interdependencia, como *“la creciente interdependencia de los países a escala mundial debida al incremento del volumen y de la variedad de las transacciones internacionales de bienes y servicios y a la difusión cada vez más rápida y amplia de los conocimientos técnicos”*<sup>64</sup>. A lo largo de la edad moderna los mercados han pasado de organizaciones locales a espacios regionales de intercambio de mercancías, en los dos últimos siglos, con el desarrollo de los Estados Nacionales se acentúa su carácter nacional haciendo más obvia la coincidencia de sus límites con las propias fronteras nacionales, para convertirse definitivamente en internacionales a lo largo del siglo XX y de manera especial con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, hasta alcanzar desde comienzos de la década de los años noventa un carácter mundial o global. La historia permite rastrear ejemplos de experiencias “globalizadoras”, como la intensificación del comercio internacional producida a finales del siglo XIX y comienzos del XX y que como consecuencia de los sucesos relacionados con la Primera Guerra Mundial terminaron pronto por desaparecer. Sin embargo, la frecuencia de los intercambios comerciales y aún la internacionalización del comercio de mercancías no se corresponden exactamente con el fenómeno de la globalización como lo entendemos en la actualidad. Éste presenta unos perfiles que *“le convierten en un fenómeno nuevo, con poderosos efectos sobre el Estado Nacional, sobre las naciones, sobre las empresas y sobre nuestra propia vida personal”*<sup>65</sup>. El concepto de globalización se esclarecerá si se presta atención, aunque sea de manera breve, a la explicación de los ámbitos de actividad más interesantes de la misma, como pueden ser la globalización de bienes y servicios, la globalización del capital productivo, la globalización del capital financiero y la globalización poblacional<sup>66</sup>.

### 1.3.1 Ámbitos de la globalización económica.

---

<sup>63</sup> Emmot, Bill, *Los grandes desafíos económicos del próximo cuarto de siglo*, editorial Complutense, Madrid 1995, p. 16.

<sup>64</sup> Bustelo, Pablo, “La globalización económica”, en Mariona Farré y otros, *Globalización y dependencia*, Universitat de Lleida, Lleida 2001, pág. 33.

<sup>65</sup> Amusátegui de la Cierva, José M<sup>a</sup>, *La globalización: Una nueva era*, en el periódico ABC, Suplemento de Economía, domingo 30 de abril, Madrid 2000, p. 3.

<sup>66</sup> Seguiré en este apartado el planteamiento y las principales ideas de Joan Pere Enciso y otros, “La globalización económica: Significado y repercusiones”, en Mariona Farré y otros, *Globalización y dependencia*, Universitat de Lleida, Lleida 2001, pp. 17 – 23.

La globalización de bienes y servicios o globalización comercial se refiere de manera inmediata a los flujos comerciales entre los diferentes estados, que en la actualidad son cada vez más fluidos, si bien nadie ignora que el comercio internacional ha nacido hace muchos siglos, cobró una destacada intensidad a finales del siglo XIX y comienzos del XX y recuperó unos volúmenes de intercambio muy superiores a cualquier otra época precedente con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial. A finales del siglo XX, mediada la década de los noventa, el discurso sobre la globalización económica se hace reiterativo, se constata que el número de países que participan en el comercio internacional es mayor que en épocas precedentes y se avanza en la creación de estructuras comerciales que persiguen la libertad de movimientos para las mercancías y los servicios de los países desarrollados. En la reunión que la OMC celebró en el año 2001, en el emirato de Qatar, se produjeron avances significativos en esta dirección. *“Este tipo de globalización está sirviendo para justificar medidas que recorten los costes de producción, principalmente los laborales, en los países desarrollados ya que deben competir con países que tienen costes laborales mucho más bajos. Como respuesta se propone flexibilizar el mercado de trabajo”*<sup>67</sup>. De los informes de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) se concluyen algunos aspectos interesantes: 1) el comercio entre los países desarrollados acapara la parte del león en el comercio internacional; 2) éste cobra creciente importancia en el producto interior bruto (PIB); 3) muchos países en vías de desarrollo tienen en el comercio internacional la vía de subsistencia decisiva; 4) pero sería una ilusión infundada pensar que el flujo comercial de los países en vías de desarrollo o subdesarrollados, a medio plazo, pueda desplazar a los países desarrollados en el comercio internacional<sup>68</sup>. No ha de obviarse que *“el comercio internacional de bienes y servicios, en proporción al producto bruto mundial, ha pasado de 12,1 % en 1985 a 16,7 % en 1994 y a 18,0 % en 1997”*<sup>69</sup>.

La globalización del capital productivo constituye el segundo escenario y apunta a un fenómeno de creciente intensidad, cual es el desplazamiento de empresas desde el primer mundo hacia el mundo en vías de desarrollo que se viene observando desde mediados de la década de los años ochenta (la confección de los pantalones vaqueros Lewis abandona USA y se va a Costa

---

<sup>67</sup> Pere Enciso, Joan Farré, Mariona y Allepuz, Rafael, “La globalización económica: Significado y repercusiones”, en Farré, Mariona y otros, *Globalización y dependencia*, ediciones de la Universitat de Lleida, Lleida 2001, p. 18.

<sup>68</sup> Pere Enciso, Joan Farré, Mariona y Allepuz, Rafael, *La globalización económica: Significado y repercusiones*, p. 19 y ss.

<sup>69</sup> Bustelo, Pablo, “La globalización económica”, en Mariona Farré y otros, *Globalización y dependencia*, Universitat de Lleida, Lleida 2001, pág. 37.

Rica y a América del Sur; IBM y AOL se han convertido en el blanco de críticas en su país por este tipo de política. HP, ORACLE, GOOGLE y YAHOO están pensando hacer lo mismo). “*Se prevé que la deslocalización americana pase del 5 % al 23 % en 2007*”<sup>70</sup>. La empresa holandesa Philips se ha ido de Europa y se está instalando en el Sureste de Asia. Ulrich Beck relata un ejemplo de la alegría y el entusiasmo que suscitó el hecho de impedir en Alemania que la empresa VW, que había amenazado con producir el nuevo modelo de coche VW Mini – Van en Eslovaquia, no se hiciera realidad. El júbilo de los partidos obreristas, sindicatos y del Canciller Federal Schröder se debía a haberlo evitado, aunque ello significara que los trabajadores deberían trabajar más por menos salario y menos prestaciones sociales, pero nadie pensó en la solidaridad supranacional, “*en el hecho de que los trabajadores alemanes les habían quitado trabajo a los eslovacos*”<sup>71</sup>. Si bien en los comienzos de la década de los ochenta del siglo XX, se deslocalizaron preferentemente las empresas más contaminantes, sin embargo, en la actualidad son frecuentes y bastante generalizados los comportamientos empresariales que trasladan sus empresas a países con mano de obra barata y sin grandes cargas sociales, con lo que dicen hacer frente a las dificultades de la competencia internacional. De todos modos, al socaire de estas reales o presuntas dificultades de la competencia, las empresas aprovechan la oportunidad para introducir y defender la flexibilización del mercado de trabajo en los países desarrollados, con el pretexto de la huida de las empresas a los países en vías de desarrollo, por su menor coste salarial y social. La Inversión Directa Extranjera (IDE) no ha dejado de crecer desde 1985 (con la excepción de 1991)<sup>72</sup>. Sin embargo, las grandes inversiones productivas y fusiones de empresas continúan realizándose entre los países desarrollados, la U.E. y EE.UU. de América son los que “*han atraído de forma más contundente las inversiones productivas*”<sup>73</sup>.

---

<sup>70</sup> ABC, *La amenaza de la deslocalización*, en NT (Nuevo Trabajo), Suplemento Dominical del 11 de enero, Madrid 2004, p. 2.

<sup>71</sup> Beck, Ulrich, *Poder y contrapoder en la era global*, Paidós, Barcelona 2004, pp. 30 – 31.

<sup>72</sup> Por lo que respecta a la globalización de capital productivo, Pablo Bustelo ofrece las siguientes cifras: “*la inversión directa extranjera (IDE) se incrementó de una media anual de 50.000 millones de dólares en 1980 – 85 a 318.000 millones en 1995 y a 400.000 millones en 1997. Los flujos anuales de IDE pasaron, en porcentaje de la inversión bruta mundial, de 2 en 1985 a 5 en 1995 y a 7 en 1997. El stock de IDE aumentó de 6 % del producto bruto mundial en 1985 a 10 % en 1995 y a 13 % en 1997*”, Pablo Bustelo, “La globalización económica”, en Mariona Farré y otros, *Globalización y dependencia*, Universitat de Lleida, Lleida 2001, p. 37.

<sup>73</sup> Pere Enciso, Joan y otros, *La globalización económica: Significado y repercusiones*, pp. 20 – 21.

La globalización del capital financiero es el tipo de globalización que se expande con mayor fuerza<sup>74</sup> en el ámbito de los mercados internacionales y está predominando sobre el capital productivo. *“El proceso de liberalización financiera, tan intenso en la década de los noventa, es la clave para entender la actual situación”*<sup>75</sup>. Si hace veinte o treinta años el 90 % de los intercambios se ligaban a la economía de la producción, comercialización y consumo, ahora se trata sobre todo de flujos especulativos a muy corto plazo. Varios son los aspectos importantes a considerar: 1) el discurso político más al uso defiende que los Estados han de dejar libertad de movimientos a los flujos financieros, ya que si el Estado interviniera se podría provocar el pánico y el capital huiría del país; 2) como consecuencia del desmantelamiento de las fronteras, la globalización erosiona la base tributaria de los países, disminuyendo las posibilidades fiscales de los gobiernos; 3) un creciente volumen de capitales que navegan por el ciberespacio producen sustanciales rendimientos con independencia de los Estados y de otros factores de producción, proporcionando pingües beneficios con independencia de la actividad productiva física<sup>76</sup>.

Por último, la globalización poblacional es el ámbito referido a la movilidad de los individuos, aunque generalmente se hace olvido de los flujos migratorios internacionales que se están produciendo desde los países pobres hacia los países ricos. La década de los noventa del siglo XX ha contemplado la promulgación de numerosas leyes sobre las migraciones con el objeto de controlar dichos flujos, aunque con un efecto escaso o nulo. La globalización poblacional implica dimensiones de notable complejidad y aparente contradicción: 1) por una parte, los empresarios se benefician de estos flujos migratorios, contando con mano de obra barata y abundante, 2) sin embargo siguen defendiendo que la globalización económica hará que los habitantes de los países pobres no tengan que salir de sus países ya que la globalización deslocaliza las empresas de los países desarrollados implantándolas en los subdesarrollados, haciendo innecesario el trasladarse de unos a otros países; 3) a la par que los flujos migratorios

---

<sup>74</sup> Pablo Bustelo ofrece las siguientes cifras sobre la globalización de capital financiero, *“según el Banco de Pagos Internacionales (BPI), las transacciones transfronterizas de activos financieros (acciones y obligaciones) suponían menos del 10 % de PIB de Francia, Alemania, Estados Unidos y Japón en 1980. En 1997, alcanzaron más de 300 % del PIB en Francia, más de 250 % en Alemania, más de 200 % en Estados Unidos y cerca de 100 % en Japón. Además, el intercambio diario medio de divisas ha pasado de 15.000 millones de dólares en 1973 a 80.000 millones en 1980, a 500.000 millones en 1990, a 1,3 billones en 1995 y a 2 billones en 1998, lo que supone 100 veces el valor del comercio internacional. Ese intercambio es, por añadidura, principalmente a corto plazo: 82 % tiene un vencimiento inferior a siete días y 43 % tiene un vencimiento inferior a dos días”*, Pablo Bustelo, en *“La globalización económica”*, p. 38.

<sup>75</sup> Pere Enciso, Joan y otros, *La globalización económica: Significado y repercusiones*, cit., p. 22.

<sup>76</sup> Ibidem.

están produciendo problemas de integración en los países de destino, sin embargo, contribuyen a mantener elevadas tasas de parados o desocupados, que favorecen al capital y simultáneamente las migraciones de jóvenes empobrecen a los países de origen; 4) por último y no menos importante, con los flujos migratorios se vinculan los asuntos de las escasas tasas de natalidad que afectan a los países desarrollados. En todo caso cuando se trata del primer asunto siempre aparecerá el segundo, a fin de salvaguardar los poderosos intereses económicos vinculados a este tipo de eventos<sup>77</sup>. De los datos precedentes, Pablo Bustelo llega a dos conclusiones provisionales: primero, aún en los tiempos de la globalización la mayor parte de la inversión, 93 por 100, se efectúa por capitales nacionales y en los espacios nacionales, y segundo, la globalización económica entendida prioritariamente como procesos de intercambio de capital y mercancías ha tenido antecedentes muy notables en los comienzos del siglo XX<sup>78</sup>.

### 1.3.2 Posiciones contrapuestas ante la globalización económica

Anthony Giddens hace referencia a dos claros posicionamientos actitudinales ante la globalización, que denomina con la terminología de los escépticos y de los radicales. De un modo general se definen los escépticos como aquellos que se resisten a la aceptación de la globalización, definiéndola como un ejercicio de palabrería vacía de cualquier contenido original o novedoso. Desde esta perspectiva, la economía globalizada *“no es especialmente diferente de la internacionalización comercial que existía en períodos anteriores”*. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que las ganancias que los países obtienen con el comercio exterior, a lo que viene a resumirse la globalización, es una mínima parte de la renta, sin contar que tales intercambios comerciales se realizan entre regiones y no tienen un carácter significativamente mundial.

Los radicales, en cambio, no sólo afirman la realidad de la globalización sino también la ubicua presencia de sus consecuencias. El fenómeno afecta a toda realidad social y es especialmente visible en el ámbito de los Estados que *“han perdido gran parte de la soberanía que tuvieron y los políticos mucha de su capacidad para influir en los acontecimientos”*. En un hipotético escenario ideológico, Giddens sitúa a los escépticos en el área de la vieja izquierda política, para la que la globalización tiene mucho de propaganda por el mercado sin normas ni

---

<sup>77</sup> Ibidem, p. 23.

<sup>78</sup> Bustelo, Pablo, cit., p. 38.



fronteras, que pretende dismantlar los sistemas de bienestar. Los radicales más bien ocuparían el espacio liberal<sup>79</sup>. En este enfrentamiento entre radicales y escépticos, A. Giddens parece comprender más favorablemente la posición de los radicales, valorándola como una posición más razonable y realista, que se apoya en variados argumentos como los siguientes:

1) La extensión territorial, la intensidad y la frecuencia del comercio actual no tiene precedentes en el flujo de mercancías y servicios, y no tiene parangón en la historia reciente el volumen y frecuencia de los flujos financieros y de capitales, que en la actualidad se mueven de un lugar a otro. Los flujos económicos, de manera especial, el sistema financiero, aparecen sin duda *“entre las fuerzas motrices de mayor importancia”*. No se trata de fuerzas de la naturaleza, sino de efectos y consecuencias de las decisiones sociales y políticas, técnicas y científicas, que en un determinado momento han tomado los gobiernos, en su afán de liberalizar y desregular las economías nacionales.

2) El segundo argumento señala que el fenómeno de la globalización es algo nuevo en la historia, algo revolucionario, no reducible a su dimensión económica aunque ésta sea la más obviamente percibida. Implica dimensiones culturales, políticas y tecnológicas, además de su consistente interrelación con los cambios en los sistemas de comunicación, que se están produciendo desde hace dos décadas. *“El colapso del comunismo soviético ha consolidado esta evolución”*. De esta manera ningún grupo de países se queda ajeno a estos procesos de globalización, que pusieron de manifiesto la imposibilidad de competir desde la empresa pública y la economía planificada con la economía electrónica mundial.

3) La globalización comprende procesos de notable complejidad, que operan de manera contradictoria y conflictiva, que afecta la vida de las gentes desde los aspectos económicos hasta los más íntimos y personales. La globalización se instala de esta manera en el meollo de la sociedad moderna que crece en complejidad de comprensión y en pluralidad organizativa. De ahí que para el autor el debate sobre la globalización estimula el análisis sobre los riesgos, la familia y la democracia.

4) El fenómeno de la globalización presiona sobre las instituciones en varias direcciones: hacia arriba, sobre las estructuras del Estado Nación, restándole poder de decisión política y económica; hacia abajo presiona también sobre la autonomía local, estimulando nuevas

---

<sup>79</sup> Giddens, Anthony, *Un mundo desbocado*, Madrid 2000, pp. 20 – 21.

plataformas de identidad social y cultural; y presiona también en sentido lateral creando nuevas zonas o áreas económicas y culturales dentro de países o que trascienden las fronteras de un solo país<sup>80</sup>.

### 1.3.3 El contexto determinante del fenómeno

Otra faceta que nos hará avanzar en el análisis del vasto proceso de la globalización consiste en prestar atención, aunque sea de manera breve y escueta, al marco o contexto, a los orígenes y a las raíces, en un sentido amplio a las causas más inmediatas del fenómeno. Natalia Ribas Mateos, en *El debate sobre la globalización*, dice que “*las raíces se originaron hace ya un siglo. La idea de homogeneización unitaria del Estado – Nación del siglo XIX representa, en parte, una transición inicial a la infraestructura global: en el desarrollo de los organismos e instituciones internacionales, en las formas globales de comunicación y en la aceptación de un tiempo global unificado, en el desarrollo de la competencia global y en el desarrollo de las nociones de ciudadanía y derechos humanos. Estos elementos han constituido la precondition clave para comprender la aceleración reciente de la globalización económica*”<sup>81</sup>.

Entre los elementos más representativos de este marco conceptual y de realidad que hicieron posible el fenómeno habrían de mencionarse, en primer término, la aceptación a nivel mundial de los principios de la economía de mercado. El éxito de la economía de mercado es consecuencia de sus propios éxitos de desarrollo y bienestar, difundidos en sus propios espacios y del fracaso de los sistemas alternativos de planificación económica, como se puso de manifiesto tras los acontecimientos que siguieron a la caída del muro de Berlín, en que ya no fue posible ocultar por más tiempo el fracaso de aquel sistema económico en sus dimensiones esenciales, financiación, técnicas de producción, distribución, comercialización y consumo. A este acontecimiento siguieron otros con la misma orientación, pero en territorios distintos y alejados entre sí, los cambios en China hacia la economía de mercado, en América Latina se obvian definitivamente las teorías de la dependencia económica y el Sudeste asiático se integra al sistema de producción de mercado.

En segundo término, sin hacer excesivo ruido, los países occidentales han abandonado los resabios intervencionistas, han suprimido estructuras obsoletas y se han orientado decididamente

---

<sup>80</sup> Giddens, Anthony, *Un mundo desbocado*, cit., pp. 22 – 26.

<sup>81</sup> Ribas Mateos, Natalia, *El debate sobre la globalización*, Bellaterra, Barcelona 2002, p. 16.

por la senda de la desregulación y privatización de la economía, impulsando la actividad creadora de los individuos y de las empresas. En este sentido, el triunfo de las reglas del mercado ha supuesto un decidido impulso a la competencia entre países, un poderoso estímulo al comercio internacional, una eficaz motivación a la libre circulación de capitales, con el resultado de la creación de grandes mercados regionales y mundiales, es definitiva, la globalización de la economía<sup>82</sup>.

En tercer término se ha de tener en cuenta que el desarrollo de la globalización económica se produce en un marco temporal de coincidencia con la expansión de las tecnologías de la información: la informática ha posibilitado y amplificado las posibilidades de un nivel más alto de competencia. La globalización se vio así favorecida por las nuevas posibilidades de la información como comunicación e intercambio a través de las tecnologías nuevas, fax, correo electrónico, teléfonos móviles y sobre todas ellas la irrupción de Internet, que permite la comunicación instantánea, a un coste mínimo, de un gran volumen de información, que pueden ser órdenes de negocio. La red de redes, Internet, con su lema implícito de unir a la gente, constituye el paradigma de la globalización y está afectando substancialmente a las naciones, empresas e individuos, que pasarán de simples personas a convertirse cada vez más en internautas<sup>83</sup>.

Se argumenta también y con harta frecuencia, a favor de la globalización, desde los efectos positivos que trae consigo el fenómeno respecto de la producción, en relación con la acción de los gobiernos y respecto de los siempre necesarios procesos de innovación. Desde la experiencia empresarial se argumenta, en relación con el proceso productivo, que la necesidad de competir en ámbitos progresivamente más amplios ha producido un aumento en la productividad de las empresas, reduciendo los costes e impulsado la generación de riqueza y empleo en los países. Respecto de los gobiernos y gobernantes la competencia internacional está exigiendo actitudes rigurosas de gestión y la realización de políticas sensatas. La liberación actual de condicionantes ideológicos a los gobiernos estimula a que los gobernantes se afanen por desarrollar una gestión que merezca la confianza de los inversores, a fin de que estos canalicen sus recursos de capital necesario para la prosperidad de los países y la realización de sus políticas de desarrollo. En el ámbito de las mejoras productivas estas parecen haber sido muy sustanciales

---

<sup>82</sup> Amusátegui, José M<sup>a</sup>, *La globalización: Una nueva era*, en el periódico ABC, Suplemento de Economía, domingo 30 de abril, Madrid 2000, p. 3.

<sup>83</sup> Amusátegui, José M<sup>a</sup>, *ibídem*.

y se pueden concretar en *“mayor eficiencia, aumento de la capacidad de innovar, nuevas tecnologías, mejoras en los procesos y, sobre todo, exigencias de buena gestión. La importancia adquirida por los mercados de capitales como consecuencia de la globalización, obliga los gestores empresariales a merecer la confianza de los inversores, si no quieren hacer frente a una escasez de recursos para financiarse o hacerlo a un coste prohibitivo. Por ello han de someterse a determinados códigos de conducta –en España tiene importancia el ‘Código Olivencia’– que recoge exigencias éticas para los Consejos de Administración y recomendaciones sobre la eficiencia en el gobierno empresarial”*<sup>84</sup>.

#### 1.3.4 Argumentación crítica.

Expondré en este apartado las principales argumentaciones sobre las cuales se apoyan los discursos favorables a la globalización, así como los puntos débiles de dichas argumentaciones. Seguimos aquí los planteamientos de Guillermo de la Dehesa y de Ángel Martínez González – Tablas, favorable y crítico ante los procesos de la globalización<sup>85</sup>.

Primer argumento: el aspecto positivo de la *globalización se fundamenta en la idea del aumento de la competencia*. Guillermo de la Dehesa insiste con un argumento de experiencia en la gran competencia que afecta en la globalización a los negocios: *“Si efectivamente no conduce a una mayor competencia, entonces ¿de qué creciente competencia, ajustes de plantilla y dumping social se quejan continuamente las organizaciones empresariales y sindicales de los países desarrollados?”*. Aduce también el autor testimonios de economistas de prestigio y keynesianos convencidos como Krugman, Helpman y Kierzkowsky, que afirman en sus trabajos con machacona reiteración que la *“competencia internacional es cada vez más imperfecta y oligopolizada pero no por ello menos dura”*<sup>86</sup>. Para Martínez González – Tablas, en cambio, el panorama es bien distinto ya que si por competencia se han de entender el cumplimiento estricto de unas severas reglas, de las que surge una óptima distribución de recursos, es incorrecto afirmar

---

<sup>84</sup> Amusátegui, José M<sup>a</sup>, *Ibidem*.

<sup>85</sup> Ángel Martínez González – Tablas esboza esta argumentación en el artículo, ya anteriormente mencionado “De la (s) globalización (es) y sus efectos” y Guillermo de la Dehesa responde a estas críticas con un artículo, publicado en El País, con fecha de 21 de abril de 2001, en la página 11 del Suplemento Opinión, en el que va rechazando las argumentaciones de Martínez González – Tablas y defendiendo su tesis.

<sup>86</sup> De la Dehesa, Guillermo, *Entorno a los efectos de la globalización*, El País, páginas de Opinión, sábado 21 de abril, Madrid 2001, p. 11.

que la globalización económica aumente la competencia dado que surge en muchas veces de situaciones de oligopolio que reproducen su existencia.

Sin embargo, yo pienso que en el discurso de la competencia, sin poder negar su progresiva expansión y aceptabilidad, se enmascara un significado que trasciende el ámbito de lo estrictamente económico. La idea de la competencia viene a configurarse como un cierto valor universal, con la pretensión de argumentación refundante de la organización social, a nivel mundial: “*se trata de la idea de competencia, que es la forma contemporánea de la fe en el progreso, la convicción de que la historia tiene un sentido*”<sup>87</sup>. El desarrollo de la idea del progreso sustituyó las creencias religiosas al ofrecer un sentido a la existencia e historia del hombre en la tierra. Se pretende aplicar a todos los ámbitos de la vida humana el mismo razonamiento que se ha aplicado en las áreas del mercado. La expresión, *que gane el mejor* encubre un perverso razonamiento de que si gana el mejor es, sin duda alguna, porque éste es el mejor, siendo la prueba de que es el mejor, porque gana siempre. Esta argumentación nos coloca dentro del más rancio darwinismo social, que se ve favorecido por la relevancia que imponen las competiciones deportivas dentro de las sociedades contemporáneas. El deporte evidencia “*un territorio común que no tiene que ver sólo con las construcciones humanas, sino también con la misma naturaleza*”<sup>88</sup>.

El segundo argumento defiende que *la globalización provoca una reducción de los precios en los mercados, favoreciendo en consecuencia al consumidor*. Este es un razonamiento avalado por la experiencia, que algunos autores tratan de contestar afirmando que en la globalización financiera –la más consolidada al comienzo parece que los tipos de interés reales tienden a subir. Mantienen con vigor que el impacto de la globalización sobre el precio de los bienes y servicios resulta cuando menos incierto, ya que al consumarse la desaparición de mercados protegidos, el auge de situaciones de oligopolio y el predominio de políticas antiinflacionistas tienden a hacer subir los precios. Con relación a los tipos de interés, Guillermo de la Dehesa aduce el ejemplo de España y de los países de la Unión Europea como argumento de validez universal: entre 1995 y 2000 los tipos reales de interés han caído desde niveles superiores al 5 % a cerca del 1 ó 2 % y en los países de la OCDE han caído desde el 4 % al 2 %, en Japón han bajado hasta el 1.5 % y en Estados Unidos de América se consolidaron en torno al 2.5 %.

---

<sup>87</sup> Guéhenno, Jean Marie, *El porvenir de la libertad*, editorial Paidós, Barcelona 2000, p. 35.

<sup>88</sup> Guéhenno, Jean Marie, *Ibidem*, p. 36.

Enjuicia en términos semejantes la tendencia en los servicios y en el comercio de mercancías: *“Lo mismo puede decirse de la liberalización del comercio de mercancías y servicios. La OMC estima que la Ronda del Milenio, al aumentar la liberalización de bienes y servicios, reducirá sus precios en 400 millardos de dólares por año”*<sup>89</sup>.

La tercera argumentación afirma que *la globalización induce afluencia de capitales extranjeros productivos hacia el mundo subdesarrollado*. Sin embargo, desde la experiencia más elemental esta afirmación no parece correcta. Desde la década de 1990 – 2000 los capitales dirigidos hacia el mundo subdesarrollado son claramente escasos si lo comparamos con la concentración de capitales que se ha producido en unos pocos países y al amparo de políticas de privatización. Guillermo de la Dehesa, sin embargo, argumenta que el flujo de los capitales privados hacia países en desarrollo ha sido de 10 millardos en la década de los sesenta, 20 en la década de los setenta, bajó a 15 millardos en los ochenta, subió a 130 millardos de media en los noventa y en el año 2001 alrededor de los 120 millardos. Las cifras sin embargo parecen desmentir la argumentación anterior si tenemos en cuenta la composición de la inversión: el 40 % de inversión extranjera directa es puramente especulativa y precisamente por esta inversión los países inversores han obtenido ingresos mucho más elevados como consecuencia de la inversión en la privatización de sus empresas.

Una cuarta argumentación afirma que *la globalización es un mecanismo eficaz para evitar la emigración forzosa*. Para Ángel Martínez González – Tablas, esta es *“una afirmación paradójica, salvo que sea la expresión de un buen deseo, porque lo único que no se globaliza es el movimiento de personas”*. Al respecto, argumenta Guillermo de la Dehesa que su teoría de que cuanto mayor sea la globalización menor será la necesidad de emigrar (demostrada por Robert Mundell en 1958) se explica porque *“los países en desarrollo piden más comercio y más capital y menos ayuda, ya que el comercio de bienes, servicios y capitales sustituye al movimiento de personas”*. Sin embargo, el autor reconoce que los flujos migratorios ascenderán en este siglo, como consecuencia de la gran desigualdad social<sup>90</sup>.

Como quinta argumentación se defiende que *la globalización es generadora de crecimiento y convergencia generalizados*. Sin embargo para Ángel Martínez González – Tablas

---

<sup>89</sup> De la Dehesa, Guillermo, *En torno a los efectos de la globalización*, El País, páginas de Opinión, sábado 21 de abril, Madrid 2001, p. 11.

<sup>90</sup> De la Dehesa, Guillermo, *En torno a los efectos de la globalización*, El País, páginas de Opinión, sábado 21 de abril, Madrid 2001, p. 11.

esta es una afirmación gratuita: el crecimiento económico se está concentrando cada vez más en aquellas áreas ya desarrolladas y por otra parte el crecimiento económico mundial ha sido en otras épocas más acelerado que en el presente. *“La globalización actual se acelera a partir de los setenta y el crecimiento de la economía mundial, desde esa fecha, está siendo claramente inferior al de fases anteriores”*<sup>91</sup>. En contraposición, Guillermo de la Dehesa afirma que en términos de PIB per cápita, que considera como mejor indicador, en los últimos cincuenta años el crecimiento de los países desarrollados es del 2.7 % y en los países en vías de desarrollo fue el 2.6 %, que es el mayor de la historia. Si fijamos la atención en los últimos 20 años la convergencia es más notoria, *“el PIB per cápita de los países en desarrollo ha aumentado el 2.5 % de media anual frente al 2.15 % de los desarrollados”*. Sin embargo, como dice Guillermo de la Dehesa, aunque se de convergencia de renta global, no afecta a todos los países por igual<sup>92</sup>, y mucho menos a los grupos sociales y a los individuos.

Hay una argumentación bastante sólida contra la globalización porque ésta parece estar produciendo un aumento de la desigualdad, que es un problema de tal envergadura que no puede dejarse a un lado. Jeff Faux y Larry Mishel en un reciente artículo hacen un estudio detallado de las promesas incumplidas de la globalización, desvelando las principales formas de reacción de la élite mundial ante dicho fracaso, que pueden resumirse en los siguientes lamentos: 1) *Todavía es demasiado pronto para emitir un juicio*. Se practicó un capitalismo amiguista, pero su fracaso y descrédito estimula a esperar que el crecimiento recupere su fuerza; 2) *“Una segunda línea de defensa es proteger la reputación de la liberalización comercial afirmando que los fracasos de la integración se han quedado limitados a los mercados financieros”*, pero haciéndolos más transparentes se conseguirá reducir la volatilidad de los mismos y se producirá un auge del comercio; 3) Un último lamento es *“reconocer que la integración crea perdedores y ganadores y proponer redes de protección social más resistentes para amortiguar el golpe a los primeros... y buscar nuevas técnicas de desarrollo económico que den a los pobres cierto poder en la competencia del mercado”*<sup>93</sup>.

Jeff Faux y Larry Mishel exponen también los aspectos más destacados de la estrategia a seguir, a fin de evitar o paliar los problemas de la desigualdad que está produciendo la economía

---

<sup>91</sup> Martínez González – Tablas, Ángel, *De la (s) globalización (es) y sus efectos*, El País, páginas de Opinión, 30 de diciembre, Madrid 2000, p. 11.

<sup>92</sup> De la Dehesa, Guillermo, *En torno a los efectos de la globalización*, p. 11.

<sup>93</sup> Faux, Jeff y Mishel, Larry “La desigualdad y la economía mundial”, en Giddens, Anthony y Hutton, Will, *En el límite*, editorial Tusquets, Barcelona 2000, pp. 155 – 158.

global y proponen un planteamiento en tres direcciones: a) Para empezar, *“hay que dejar de hacer daño”*, es decir, no seguir en la dirección de apresurar la marcha en la introducción de nuevas estrategias políticas, que aceleran la globalización económica. *La expansión natural del comercio es en general beneficiosa*, pero en las últimas décadas el proceso se ha acelerado artificialmente, con graves perjuicios para la mayoría de la gente que trabaja para vivir; b) Los economistas sufren una cierta deformación profesional de elogiar los mercados libres y atribuir a la expansión comercial un papel relevante en el progreso. Sin embargo, esta hipótesis no tiene un fundamento empírico verificado y *es hora de que nos apartemos de políticas basadas en opiniones... para recurrir a políticas que cuenten con pruebas empíricas más sólidas*; c) Es necesario y urgente aplicarse a la *“construcción de instituciones y políticas mundiales, que sirvan de contrapeso para el poder del capital”*, es decir, se impone la probada estrategia, de aplicar a la situación mundial aquellos procedimientos, que en este aspecto se revelaron positivos en el ámbito nacional, puesto que el mercado mundial no cuenta con instituciones que vigilen su equilibrio; d) Establecer un alto en esta carrera de liberalización del comercio y del capital puede proporcionar la ocasión y oportunidad para tres cosas importantes: reducir y perdonar la deuda de los países más pobres; tomar acuerdos sobre la protección obligatoria de los derechos humanos y laborales fundamentales y por último reducir la volatilidad financiera mediante procedimientos varios, sin excluir los controles de capitales<sup>94</sup>.

Siguiendo el mencionado artículo de Ángel Martínez González – Tablas introducimos otros argumentos críticos respecto de la globalización, que son de gran interés para una más ajustada comprensión del fenómeno de la globalización económica<sup>95</sup>.

1) *La globalización económica modifica la correlación de fuerzas, a favor del capital y en perjuicio del trabajo*. La globalización favorece el capital en detrimento del trabajo, porque aumenta la incertidumbre del trabajo, es mayor la movilidad del capital y suben los tipos de interés. El trabajo y el trabajador más cualificado suele salir beneficiado, en cambio el trabajador menos cualificado, el más abundante en los países subdesarrollados, sale perjudicado. *“En una economía global, en la que los empresarios disponen del mundo entero para buscar salarios más bajos, los sueldos no se determinan sobre la base de si se vive en un país rico o en uno pobre,*

---

<sup>94</sup> Faux, Jeff y Mishel, Larry, ibídem, pp. 158 – 161.

<sup>95</sup> Martínez González – Tablas, Ángel, ibídem.



sino sobre la base de las capacidades individuales”<sup>96</sup>. La globalización producirá una mayor concentración de trabajadores que buscan un trabajo y en consecuencia la dificultad para encontrarlo se acrecentará. Es más ambiguo el efecto sobre los consumidores.

2) *La globalización profundiza el desajuste entre los espacios con capacidad reguladora pública y los espacios en los que opera y se reproduce el capital.* El capital escapa con facilidad y frecuencia al tejido regulador, leyes fiscales, o cambia su condición pública a privada. Coincide el autor a quien seguimos, con Guillermo de la Dehesa, en la necesidad de buscar y construir instituciones que “aumenten la solidaridad mundial, difundan de forma paritaria los beneficiosos efectos potenciales de la revolución tecnológica por todo el mundo y regulen el proceso de globalización”.

3) *La mundialización del modelo de producción y consumo dominante en los países desarrollados produce un impacto ecológico de rango también global.* El efecto ecológico no puede tratarse al margen de los procesos de la globalización económica, porque procede directamente de ellos. No parece razonable ocuparse de los efectos sin atender a las causas que los producen. “En 1992, ciudadanos y gobiernos se reunieron en Río para ocuparse de las amenazas ecológicas más graves de nuestro tiempo... Sin embargo, ya antes de que la comunidad internacional pudiera empezar a dar los pasos titubeantes para desarrollar el programa de Río, surgido de la Cumbre de la Tierra, otro programa de globalización y libre comercio barrió el mundo como un huracán, anuló todos los avances ambientales, aumentó las presiones sobre el medio ambiente y engendró nuevos riesgos ecológicos, como la producción de organismos modificados genéticamente”<sup>97</sup>.

4) *El auge de las finanzas mundiales y la fragilidad que le acompaña conciernen a su propio ámbito, pero, a la vez, generan un riesgo sistémico, que pone en riesgo el funcionamiento de la economía en su conjunto.* Esta fase que podría denominarse como el ámbito de riesgo de la economía mundial en un mundo globalizado significa que en las presentes circunstancias, el reino de las finanzas induce un aumento de la incertidumbre y perturba el funcionamiento de la economía en su conjunto, como puede apreciarse por las crisis económicas que afectan a distintas naciones. Luís Ángel Rojo en la presentación del libro de Guillermo de la Dehesa, *Comprender la globalización*, insiste en este aspecto negativo de la globalización: “el contagio de la crisis

---

<sup>96</sup> Thurow, Lester, *Construir riqueza*, editorial Vergara, Buenos Aires 2000, p. 170.

<sup>97</sup> Shiva, Vandana, “El mundo en el límite”, en el libro de Anthony Giddens y otros, *En el límite*, Tusquets editores, Barcelona 2001, p. 163.

*financiera que se propaga con rapidez habida cuenta de un mundo globalizado en el que hay que mantener la confianza”<sup>98</sup>.*

5) Finalmente, frente al señuelo de la globalización como homogeneización y convergencia a escala universal, hay indicios de que aumenta la marginación de un gran número de espacios sociales. No sólo por las circunstancias internas de los países que puede hacerles difícil el aprovechamiento de los efectos de la globalización. Parece ser la propia lógica del proceso de globalización que tiende a producir resultados de desigualdad y de exclusión<sup>99</sup>. Volveremos sobre esto en el próximo apartado en el que se tratará con cierto detenimiento los aspectos relacionados con la globalización y la desigualdad.

#### **1.4 La globalización y los problemas de desigualdad.**

El tratamiento de la desigualdad social, aunque en la literatura específica sea un asunto recurrente y reiterativo, despierta siempre notable interés ya que afecta al núcleo denso de las relaciones entre los individuos que se integran en una sociedad. La desigualdad económica, social y política entre los hombres ha sido una constante histórica a lo largo del tiempo. Entre las culturas históricamente conocidas, no se han hallado sociedades de suficiente amplitud y complejidad que fuesen sociedades igualitarias<sup>100</sup>. Los modos concretos en que se fijaban dichas desigualdades cambian en función de los sistemas organizativos que cada sociedad elabora a fin de hallar las pertinentes respuestas a las ineludibles necesidades básicas. Diferentes maneras de manifestarse tiene el fenómeno en una sociedad de castas del Asia o en la Europa esclavista de hace dos milenios, en el sistema feudal o en la sociedad industrial. En cada situación se producen formas diferenciadas del problema básico, en función del tiempo, del nivel científico y tecnológico, de la organización política y también de las ideas y creencias que vertebran la organización social a que nos refiramos<sup>101</sup>. Sin embargo, la reflexión y las discusiones sobre la desigualdad han sido un asunto al que se le prestó escasa atención hasta la época moderna. El fenómeno social e histórico de la desigualdad no ha logrado despertar la atención sostenida de filósofos o escritores que hayan reflexionado con rigor sobre los asuntos sociales y políticos

---

<sup>98</sup> Rojo, Luís Ángel, El País, sábado 3 de junio, Madrid 2000.

<sup>99</sup> Martínez González – Tablas, Ángel, cit.

<sup>100</sup> Méndez Francisco, Luís, *Globalización y desigualdad*, en la revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, Núm. 59 – 60, enero 2002, p. 73.

<sup>101</sup> Tezanos, José Félix, *La sociedad dividida*, Biblioteca Nueva, Madrid 2001, p. 21.

hasta tiempos recientes. No obtuvo mejor suerte en el ámbito de las actuaciones de los individuos o gobernantes. No hay testimonios claros de actuaciones que en tiempos premodernos hayan inspirado revoluciones, movimientos o resistencias generalizadas orientadas al cambio de situación. La cuestión cuando aparece, se percibe más bien difuminada y enmarañada con otros asuntos y vinculada a la praxis de sectas religiosas de la edad media y débilmente significativa en esporádicas sublevaciones de la plebe de las ciudades o determinados sectores corporativos. Sin embargo, en los dos últimos siglos la situación cambia radicalmente. El hecho de la desigualdad parece hacerse evidente, convirtiéndose en la cuestión a debatir con más intensidad y ardor que cualquier otra. La discusión del problema ha trascendido con excesiva frecuencia los umbrales de la discusión académica para afincarse en un entorno de ácidas y acaloradas polémicas, alcanzando tanto al planteamiento del fenómeno, como a los procedimientos para abordar su estudio y, como no podía ser de otra manera, a las posibles soluciones ofrecidas. *“El modelo de desigualdad social que ha merecido una mayor atención en la literatura sociológica y política ha sido precisamente el sistema de clases occidental. El impacto político de este modelo ha sido enorme y, a partir de él, es posible explicar buena parte de la evolución de las sociedades occidentales durante las últimas décadas del siglo XIX y casi todo el siglo XX”*<sup>102</sup>.

La desigualdad económica, social y política es uno de esos fenómenos que concitan una intensa radicalidad y enfrentamiento de las diferentes ideologías, así como de los dirigentes políticos y de los escritores, los científicos sociales y los politólogos que han definido, inspirado y protagonizado la acción social y política de las sociedades avanzadas en los dos siglos precedentes. A comienzos del siglo XXI nos encontramos en una de esas etapas que pueden denominarse de transición, por cuanto se transita desde un modelo de sociedad, la sociedad moderna, hacia otro tipo de sociedad todavía no bien definido y caracterizado al que cada cual se esfuerza más por asignarle un nombre que por definirla o caracterizarla: la sociedad postindustrial o también la sociedad postmoderna, la sociedad cosmopolita frente a la sociedad del Estado Nacional, o atendiendo a un rasgo específico, no sólo relevante sino paradigmático (en el sentido kuhniano) nos hallamos ante denominaciones como sociedad del riesgo, sociedad tecnocrática o digital, sociedad tecnológica avanzada, sociedad de la información u otros. En todo caso esta lista de términos, más acertados unos y extravagantes otros, parece apuntar decididamente a la realidad de una nueva sociedad. Para el asunto que nos compete no tiene

---

<sup>102</sup> Tezanos, José Félix, *Ibidem*, p. 21.

mayor interés la precedente variedad terminológica. Es un indicio de la percepción que en la actualidad se tiene de aproximarnos a un horizonte de novedad, hacia una nueva sociedad que se recrea, al menos si nos referimos al mundo de las sociedades avanzadas, en el espacio desarrollado del mundo occidental. Teniendo en cuenta que el asunto de la desigualdad no es algo natural sino más bien resultado de extensos, complejos y dilatados procesos de organización, para hacer frente a las necesidades humanas, es obvio que su probado dinamismo justifica que nos interroguemos, una vez más, por las nuevas formas que reviste el fenómeno de la desigualdad en los albores del siglo XXI. *“Lo que está sucediendo (la emergencia de la exclusión social) no es algo epifenoménico o casual, no es un repunte más de la problemática de la pobreza y la desigualdad social, sino una manifestación de los procesos de cambio que están conduciendo a un nuevo modelo de sociedad, en la que afloran nuevos mecanismos de dualización y estratificación social”*<sup>103</sup>.

En torno a los problemas que ha venido planteando la desigualdad social, el Estado Nacional a lo largo del siglo XX generó un conjunto de estrategias y pautas de actuación a fin de paliar las consecuencias más negativas que arrostraba. No hubo fórmulas mágicas de solución, sino variados intentos más o menos afortunados de aproximación al problema, pero que lograron evitar las rupturas sociales, se alcanzaron niveles aceptables de regulación de los conflictos y se consolidaron fórmulas válidas para una satisfactoria integración territorial. La convergencia de esta variedad de procesos se concretó en lo que se ha denominado el Estado del Bienestar. En la actualidad, la situación se presenta de otra manera. Como resultado de la acumulación de los procesos de cambio, que convergen en lo que denominamos globalización, *“estamos entrando en una época en la que es la humanidad, como una totalidad, la que constituye la unidad social determinante, el modelo de lo que entendemos por sociedad y, por tanto, la base de referencia de muchos estudios científicos. La humanidad está inmersa en un proceso de integración global”*<sup>104</sup>. En las circunstancias actuales, los problemas de la desigualdad y de la exclusión siguen teniendo presencia y puede que hasta se hayan intensificado. A medida que la sociedad cambia, el problema sigue la trayectoria del cambio social, adquiriendo nuevos modos de producirse y maneras diferentes de manifestarse: *“...los sistemas social y económico están cambiando constantemente, y cada vez resulta más importante distinguir entre los efectos de*

---

<sup>103</sup> Tezanos, José Félix, *Ibidem*, p. 168.

<sup>104</sup> Entrena Durán, Francisco, *Modernidad y cambio social*, Trotta, Madrid 2001, p. 239.

*clase y los efectos de la desigualdad*”<sup>105</sup>. En un mundo que tiende a la globalización, el asunto de la desigualdad reclama atención no tanto desde la perspectiva de clase, cuyos perfiles en las sociedades desarrolladas se van desdibujando ante el arrollador avance de las clases medias, sin embargo permanecen y hasta se acentúan los procesos de exclusión y las desigualdades sociales. En consecuencia, el asunto ha de tratarse desde la perspectiva globalizadora, y los sujetos inmediatos de referencia de la desigualdad van a ser, cada vez con mayor frecuencia, las sociedades, las naciones, los pueblos que perciben el crecimiento de las distancias que separan cada vez más los unos de los otros: *“A pesar de una época de prosperidad mundial sin precedentes y de la existencia de una red internacional de instituciones dedicadas a la reducción de la pobreza, esta situación persiste y se está intensificando entre ciertos grupos y regiones del mundo”*<sup>106</sup>. Es obvia la conveniencia de replantearse el problema de la desigualdad social en el contexto de los nuevos tiempos y de las nuevas condiciones sociales, económicas y políticas: las relaciones entre exclusión, desigualdad y globalización así como las argumentaciones más importantes que se esgrimen en la determinación del problema.

La relación entre globalización y desigualdad social y lo que suele denominarse *“exclusión social”* se afirma desde muy diferentes perspectivas profesionales e ideológicas. En líneas generales se refiere a todo el conjunto de hechos y normas, reglas y procesos que obstaculizan e impiden que núcleos de población, de una manera persistente en el tiempo, estén excluidos y participen eficazmente en la vida social, económica, cultural y política de la sociedad en que viven. Narayan entiende que cualquier análisis de la exclusión social ha de atender prioritariamente a cuatro factores: *“los excluidos, las instituciones de las cuales están excluidos, los agentes cuyas acciones producen la exclusión y el proceso a través del cual se produce la exclusión”*<sup>107</sup>. La idea de la exclusión social está obsesivamente presente en la fecunda y comprometida obra de Amartya Sen que, ya desde *Desarrollo y libertad*, quiere dejar muy claro que *“también vivimos en un mundo de notables privaciones, miseria y opresión. Hay muchos problemas nuevos y viejos, y entre ellos se encuentran la persistencia de la pobreza y muchas*

---

<sup>105</sup> Wilkinson, Richard, *Las desigualdades perjudican*, Crítica, Barcelona 2001, p. 102.

<sup>106</sup> Narayan, Deepa, *La voz de los pobres: ¿Hay alguien que nos escuche?*, Banco Mundial y Mundi – Prensa, Madrid 2001, p. 11.

<sup>107</sup> Narayan, Deepa, *La voz de los pobres: ¿Hay alguien que nos escuche?*, Banco Mundial y Mundi – Prensa, Madrid 2001, p. 229. En torno a este concepto tiene un excelente artículo Ángel Rivero Recuenco (*En torno a la ‘exclusión social’*, publicado en Claves de la Razón Práctica, nº 108, diciembre, Madrid 2000) en el que analiza los sujetos, predicados e ideología de la exclusión social.

*necesidades básicas insatisfechas*”<sup>108</sup>. Retorna a esta idea, de una manera todavía más clara y contundente, cuando analiza la globalización y sus repercusiones en el ámbito económico, cultural y de los derechos: en la globalización *“puede haber tanto vencedores como vencidos... por lo que se refiere a las disparidades económicas, la respuesta correcta ha de consistir, entre otras cosas, en realizar un esfuerzo concertado para que la globalización destruya menos empleo y menos formas tradicionales de ganarse la vida*”<sup>109</sup>. Más recientemente, en un artículo (*Dix vérités sur la mondialisation*), publicado en el periódico Le Monde del 19 de julio de 2001, en la propuesta cuarta del decálogo que elabora respecto de la globalización, se advierte que *“el problema esencial, directa o indirectamente, es el de las desigualdades”*. En la quinta se refiere a las desigualdades como *“la preocupación mayor”* y vuelve sobre el asunto de las desigualdades en la propuesta sexta añadiendo que *“el problema no se limita a saber si existen beneficios para todos los interesados, sino si el reparto de estos beneficios es equitativo”*. En la era de la globalización, sin embargo, la situación de vencedores y vencidos consecuente con los problemas de la desigualdad se perciben afectando a los individuos, pero también los trascienden y alcanzan de lleno a los países. Se impone una nueva perspectiva y esta ha de ser necesariamente globalizadora ya que, si bien siempre ha habido unos países más ricos y otros más pobres, sin embargo es probable que nunca como en la era de la globalización *“se haya igualado el abismo que separa hoy a los países ricos de los pobres”*. Paul Kennedy ejemplifica la situación en los cambios producidos en dos países en vías de desarrollo, Corea y Ghana, que en la década de 1960 tenían un PNB, prácticamente igualado (238 dólares) y treinta años después Corea era doce veces más rica que Ghana<sup>110</sup>. Con absoluta contundencia, Jeff Faux y Larry Mishel manifiestan el incumplimiento de la promesa de avanzar hacia un horizonte de mayor igualdad para todos: *“La igualdad entre naciones no ha aumentado, y muchos de los países más pobres padecen una disminución de las rentas en términos absolutos. Dentro de cada nación, las desigualdades parecen haber empeorado”*<sup>111</sup>.

El debate y la reflexión sobre los permanentes factores de desigualdad no tiene visos de concluirse, ya que el asunto de que se trata pertenece a ese tipo de fenómenos que, por propia naturaleza, son permanentes y hemos de aprender a convivir con el problema. La desigualdad

<sup>108</sup> Sen, Amartya, *Desarrollo y libertad*, Planeta, Barcelona 2000, p. 18.

<sup>109</sup> *Ibidem*, p. 291.

<sup>110</sup> Kennedy, Paul, *Hacia el siglo XXI*, Plaza y Janés editores, Barcelona 1993, pp. 250 – 251.

<sup>111</sup> Faux, Jeff y Mishel, Larry, *La desigualdad y la economía mundial*, en Anthony Giddens y otros, *En el límite*, Criterios Tusquets, Barcelona 2001, p. 138.

social entre individuos y entre sociedades es permanente, tanto en la modalidad de desigualdad de rentas como la desigualdad en términos de conocimiento. Es igualmente cierto que cualquier tratamiento de redistribución de rentas, asistencia al necesitado y de oportunidades de acceso al conocimiento siempre son procedimientos deseables y susceptibles de un ordenamiento mejorable. Siempre es posible avanzar hacia horizontes de mayor justicia, hacia una sociedad que mejore sus procesos y logros de integración social y territorial. Esta posibilidad se convierte para el ser humano individual no sólo en una oportunidad sino en un reto ético que demanda su implicación en la mejora de las instituciones y de los comportamientos sociales de los individuos. Pero también es una exigencia política ya que *“la sociedad no puede sostenerse a sí misma como comunidad de comunidades si las disparidades en bienestar y riqueza entre las élites y el resto de la sociedad son demasiado grandes”*<sup>112</sup>. Lo que es válido para la comunidad de individuos en este sentido, parece que ha de ser también una exigencia válida para la comunidad de naciones o la comunidad global. *“La comunidad de naciones no podrá organizar un sistema de convivencia armonioso, pacífico y duradero, si se persiste en la exclusión de amplias regiones del mundo. No se puede transferir sólo a las generaciones futuras el deber de concretar estos ideales de justicia. Se impone producir modos progresivamente más humanos y socialmente más justos de organización, en donde los asuntos concernientes a la desigualdad social encuentren provisionales soluciones, que se estimen más justas. Esta demanda no es un asunto de futuro, es un reto que ha de afrontarse ya”*<sup>113</sup>.

No es muy riguroso atribuir a la globalización los problemas de la desigualdad entre los individuos y entre los pueblos, pero es innegable que en esta época de la globalización el mundo desarrollado ha participado de la riqueza producida en mayor cuantía que los países en vías de desarrollo. Sin embargo, las dos últimas décadas del siglo veinte fueron años de esfuerzos gigantescos en extensión de la educación y en control de las tasas de natalidad y como resultado se han beneficiado asimismo de la riqueza producida, elevando considerablemente el nivel de vida de sus ciudadanos. A pesar de que la globalización ha beneficiado más al que estaba preparado y menos al que no había comprendido la nueva situación que se avecinaba, la riqueza mundial ha crecido. Pero no es sensato atribuir a la globalización los problemas de la desigualdad, es una actitud semejante a la de aquellos que al comienzo de la revolución industrial

---

<sup>112</sup> Etzioni, Amitai, *La tercera vía hacia una buena sociedad*, editorial Trotta, Madrid 2001, p. 98.

<sup>113</sup> Méndez Francisco, Luís, *Globalización y desigualdad*, p. 89.

entendían que las máquinas y las fábricas, es decir, la producción industrial, estaba empobreciendo a los hombres.

Luís Méndez escribe que para hacer más efectiva una adecuada distribución de la renta, una mejor asistencia al necesitado y una pertinente vía de acceso a mejores oportunidades de educación y de salud, tal vez haya llegado el momento de prestar cuidadosa atención al itinerario seguido por el Estado Nación en la construcción del Estado del Bienestar. Se hace preciso avanzar en una serie de regulaciones, de ámbito internacional, que hagan compatible seguir la tendencia del crecimiento económico y a la par hacer más efectiva la participación de los ciudadanos en los beneficios conseguidos<sup>114</sup>. Es imprescindible que las sociedades avancen hacia unas democracias más reales, donde los individuos sean ciudadanos y puedan hacer uso efectivo de los bienes materiales y sociales, lo que Amartya Sen llama “*las capacidades sociales*”. Para Anthony Giddens “*muchos de los problemas que inhiben el desarrollo económico de los países más pobres no proceden de la economía globalizada... Residen principalmente en los propios países en cuestión, en gobiernos autoritarios y corruptos, en los conflictos enquistados, exceso de regulación y bajo nivel de emancipación de la mujer*”<sup>115</sup>. Un mundo que dificulta el acceso de la mujer a las áreas de la educación, del conocimiento, de la dirección y de la producción tiene un más difícil camino para acceder a un mundo desarrollado. Cuando se busca en la tradición el definitivo argumento de desarrollo, no está en disposición de progresar hacia situaciones de mayor igualdad. Para Luís Méndez la globalización no parece que haya producido nuevas formas de desigualdad, en cambio ha puesto de manifiesto de una manera muy clara la realidad de las desigualdades entre individuos y pueblos. Al proyectarse la luz de las cámaras mediáticas por todos los rincones del planeta, se ha visto que hay cientos y miles de millones de seres humanos que carecen del mínimo básico, indicador fiable de que los seres humanos no están siendo tratados como fines sino como medios. “*Sucedería algo semejante cuando se atribuye la permanente situación de desigualdad a la globalización, a la mundialización de la economía producida en las últimas décadas. En mi parecer, no constituye una posición suficientemente fundada*”<sup>116</sup>.

---

<sup>114</sup> Méndez Francisco, Luís, *Globalización y desigualdad*, p.90.

<sup>115</sup> Giddens, Anthony, *Globalización, desigualdad y estado de la inversión social*, en Informe Mundial sobre la Cultura 2000 – 2001, ediciones UNESCO y Mundi – Prensa, Madrid 2001, p. 64.

<sup>116</sup> Méndez Francisco, Luís, *Globalización y desigualdad*, p. 91.



## 1.5 Una reflexión ética sobre la globalización

La dimensión económica constituye el núcleo fundamental de la globalización, en la que pueden identificarse claramente dos aspectos de cierta importancia: los científico – técnicos, que responden prioritariamente a los procesos básicos del sistema económico, la producción, la comercialización, distribución y el consumo de bienes, así como un conjunto de reglas y procedimientos exigidos por el mercado en su realización práctica. Al aspecto técnico le siguen inexorablemente toda una serie de modos y maneras de actuación, principios y normas, que constituyen el bagaje cultural de la globalización. Sobre éstos voy a hacer unas breves consideraciones<sup>117</sup>. La reflexión ética sobre la globalización ha de tomar en consideración que el sistema económico en sus dimensiones técnicas, tiene unas reglas contrastadas de funcionamiento que no es correcto cambiarlas sin un contraste de operatividad verificado empíricamente, sin embargo la indagación ética en esta área adquiere legitimidad, en cuanto asume como horizonte la tesis básica de la economía: la satisfacción de las necesidades verdaderamente humanas. Como decía el profesor Doménech Melé en el XI Simposio sobre Ética, *“el criterio supremo en una buena estrategia de dirección debe respetar y servir a las personas y a la sociedad”*<sup>118</sup>. La investigación ética sobre nuevas vías de orientación y gestión de la economía en su concreta forma de la mundialización, conducirá el discurso por la compleja senda de las normas y valores, de los derechos y de los deberes. En primer lugar, ha de recuperarse el sentido utópico, no en vano, *“el ideario de los derechos humanos se funda no sólo en las necesidades humanas, sino también en la apertura humana a la dimensión utópica”*<sup>119</sup>. Desde la extendida máxima de que ‘nada es posible hacer distinto de lo ya hecho’, no se puede pretender cambio alguno ni mejora de ninguna clase. Si el hombre no fuera capaz de imaginar e intentar la realización de nuevas y mejores alternativas, viviría todavía en las cavernas. *“Hacen falta pues nuevas utopías para emerger del pesimismo”*. Para Joan Carrera a esta utopía le sienta bien un extraño acompañante, el miedo o temor a las calamidades sufridas, que *“nos impele a*

---

<sup>117</sup> En la redacción de este apartado he tenido en cuenta de modo especial la siguiente bibliografía: Luís Méndez Francisco (Valoración ética de la globalización); Joan Carrera i Carrera (Mundo global, ética global); Jaime Requeijo (Economía mundial); Juan A. Lobo Alonso (La globalización: aspectos éticos); Marta Vázquez (Ecología, ética y desarrollo sostenible); Comisión mundial del medio ambiente (Nuestro futuro común); Pérez Luño, Antonio Enrique, (Derechos humanos, estado de derecho y constitución).

<sup>118</sup> Cita tomada de [www.emagister.com](http://www.emagister.com)

<sup>119</sup> Gutiérrez, Germán, “Globalización y derechos humanos”, en Juan José Tamayo – José de Acosta, *Diez palabras claves sobre globalización*, editorial Verbo Divino, Estella, Navarra 2002, p. 288.

*ocuparnos de los problemas*”<sup>120</sup>. Se constatan avances éticos y grandes declaraciones éticas después de enormes desastres: la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 se produjo después de la II Guerra Mundial y con la sana intención de que no volviera a repetirse.

Es necesario avanzar hacia una nueva mentalidad, capaz de construir un mundo más humano y sin exclusiones. Puesto que *“no estamos solos en este camino y los pequeños cambios son posibles... deberíamos plantearnos la necesidad de elaborar un marco ético global o, en otras palabras, una mínima ética compartida”*<sup>121</sup>. Conviene avanzar en la indagación de procedimientos e instrumentos originales de ayuda, teniendo en cuenta que no todos los modos de ayuda al mundo en desarrollo son positivos para afrontar con éxito los problemas que afectan al mundo más necesitado, ni significan necesariamente una actuación moralmente válida a medio y largo plazo. Las ayudas al mundo más desfavorecido son necesarias, pero éste requiere algo más: *“Necesita acercarse al mundo desarrollado para encontrar mercados, asimilar capacidades tecnológicas y organizativas y no verse asfixiado por los problemas de la deuda externa”*<sup>122</sup>. Un planteamiento humanista que contenga una cierta coherencia ético – política habrá de tomar en consideración nuevos e imaginativos modelos comerciales y de intercambio que ofrezcan mayor estabilidad y justicia. *“La mejor ayuda que el mundo desarrollado puede prestar al menos desarrollado es abrir sus mercados; en especial los agrícolas, generalmente los más protegidos, porque buena parte de la oferta exportable del mundo más pobre está compuesta por productos agrícolas... convendría (también) que el mundo más desarrollado aumentase su inversión directa en esos países porque la mejor manera de acercar los dos mundos y los distintos niveles de renta, se produce a través de esa inversión”*<sup>123</sup>.

Una consideración ética sobre la globalización se instala en el área de los fines del sistema económico, la satisfacción de las necesidades humanas, y por ello trasciende los aspectos técnicos de la globalización económica, erigiéndose con legitimidad en esta área, interpelando al individuo en el ámbito de la conciencia personal e irrumpiendo en el de las estructuras políticas nacionales e internacionales. Es necesario reivindicar unos mínimos éticos que podrían concretarse en los siguientes: *“Primero, una palabra para la ética en este asunto, frente a todos los intentos de excluirla de él; segundo, el margen necesario para el ejercicio responsable de la*

---

<sup>120</sup> Carrera i Carrera, Joan, *Mundo global ética global*, Cuadernos C J, nº 118, edita Cristianisme i Justícia, Barcelona, abril 2003, p. 4.

<sup>121</sup> Carrera i Carrera, Joan, *Ibidem*, pp. 5 – 6.

<sup>122</sup> Requeijo, Jaime, *Economía mundial*, McGraw – Hill, Madrid 2001, p. 356.

<sup>123</sup> Requeijo, Jaime, *Ibidem*, p. 355.

*libertad en este terreno, frente al dogmatismo económico, que habrán de poner en práctica los agentes económicos, políticos y sociales; y finalmente, el que ese ejercicio necesario de la libertad se oriente en la dirección apuntada por las actitudes reseñadas y que culmina en la meta: 'que no hay pobres entre nosotros'”<sup>124</sup>.*

La interpelación ética al individuo ha de hacerse desde la perspectiva de los derechos humanos, que lleva consigo la superación de nuestras miopías y la necesidad de abrir la conciencia de los individuos a la elaboración de un pensamiento coherente y bien fundado en términos de justicia, ya que se trata de atender a los asuntos relacionados con la pobreza de los seres humanos marginados y de las sociedades excluidas o con los problemas relacionados con el medio ambiente, es decir, se requiere un esfuerzo que afiance en la conciencia de los hombres el sentimiento de ‘ciudadanía universal’<sup>125</sup>. Una segunda dimensión ética a la que atender ha de referirse al área de la actuación de los gobiernos e instituciones nacionales o internacionales, urgiendo la elaboración *de instrumentos jurídicos idóneos para las situaciones cruciales*, así como la adopción de las pertinentes decisiones políticas que sirvan para hacer de la economía un instrumento adecuado a la satisfacción de las necesidades humanas<sup>126</sup>. Esta responsabilidad afecta no sólo a los Estados desarrollados, sino también en los países en vías de desarrollo y subdesarrollados los Estados han de ser protagonistas del bienestar de los ciudadanos: *“Por lo tanto los países en desarrollo deben asumir la responsabilidad de su propio bienestar... Los países en desarrollo necesitan Estados eficaces, con un poder judicial fuerte e independiente, responsabilidad democrática, apertura y transparencia, y quedar libres de la corrupción que ha asfixiado la eficacia del sector público y el crecimiento privado”*<sup>127</sup>.

Una nueva plataforma de valoración ética viene dada por la propuesta de desarrollo sostenible, como modelo de desarrollo humano, respetuoso con los recursos naturales y el medio ambiente que aparece elaborado en el Informe Brundtland “Nuestro Futuro Común”<sup>128</sup>. La instalación del ser humano en la situación de riesgo actual, hace de él un ser cada vez más a la

---

<sup>124</sup> Lobo Alonso, José Antonio, *La globalización: aspectos éticos*, en la revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, núm. 59 / 60, Madrid 2000, p. 161.

<sup>125</sup> Méndez Francisco, Luis, *Valoración ética de la globalización*, p. 23.

<sup>126</sup> González Páramo, J. M., “Política y ética”, en Alfa y Omega (Semanario católico de información), nº 38, Madrid 14 / 11 / 2002, p. 30.

<sup>127</sup> Stiglitz, Joseph E., *El malestar de la globalización*, Taurus, Madrid 2002, pp. 312 – 313.

<sup>128</sup> Vázquez Martín, Marta, *Ecología, ética y desarrollo sostenible*, en la revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, nº 53 / 54, Madrid, enero 1999, pp. 137 – 160. La autora ha escrito con acierto y reiteradamente sobre las implicaciones ético – políticas que se derivan del concepto de desarrollo sostenible, presentado en el Informe Brundtland.

intemperie y en peligro, con menor capacidad de hacer frente a las situaciones que le rodean. Estas limitaciones y carencias exigen espacios (redes se dice mucho hoy) de solidaridad, en que los seres humanos encuentren acogida y se encuentren con el otro y los otros a fin de superar las dificultades propias de la sociedad del riesgo. La sociabilidad humana anima y rehace constantemente la vida social del hombre y estimula nuevas condiciones de agrupamiento para superar las limitaciones individuales ante los accidentes naturales. De modo semejante alienta en la sociedad del riesgo modos variados y maneras diferentes de cooperación y de solidaridad. *“La cooperación y las fundadas expectativas de solidaridad alientan las posibilidades de un espacio global de ciudadanía, que sirva al ilustrado proyecto del desarrollo de la ciudad universal, que nos sitúa dentro del área de los derechos humanos”*. La solidaridad es el benéfico efecto de la difusión de los derechos humanos entre los hombres, *“que bebe en diferentes fuentes de tipo laico y religioso, se nutre de las creencias laicas de la dignidad humana, comunidad de origen y destino e igualdad de la naturaleza racional en todos los hombres y encuentra también un nutritivo manjar en las creencias religiosas de que todas las cosas tienen un mismo creador al que están ordenadas, y que todos los seres humanos son hermanos porque tienen un mismo padre Dios”*<sup>129</sup>. A esta fuente originaria se refiere el *“Cántico de las Criaturas”* de San Francisco de Asís, cuyas estrofas dedicadas al viento y al agua ejemplifican de la manera más apropiada:

*Loado seas, mi Señor, por el hermano viento,  
y por el aire, y el nublado, y el sereno, y todo tiempo,  
por el cual a tus criaturas das sustento.  
Loado seas, mi Señor, por la hermana agua,  
la cual es muy útil, y humilde, y preciosa, y casta.*

El prestigioso jurista Antonio Enrique Pérez Luño finaliza una de sus importantes obras dedicadas al estudio de los derechos humanos con una idea que hemos tratado de explicitar en los párrafos precedentes: *“Concebir los derechos humanos desde los apremios de un mundo globalizado implica un compromiso por no desgajar su significación teórica de su realización*

---

<sup>129</sup> Méndez Francisco, Luís, *Valoración ética de la globalización*, pp. 34, 36.

*práctica. Supone un testimonio de solidaridad con las distintas formas de alienación e injusticia que... todavía subsisten en fenómenos ominosos de agresión y amenaza para los seres humanos*”<sup>130</sup>.

## **1.6 Otras cuestiones de interés.**

En este apartado titulado de manera tan escasamente significativa voy a intentar el tratamiento de tres aspectos que pueden tener relevancia según la perspectiva desde la cual se consideren. En primer término se considera que los procesos de globalización están construyendo un mundo más aproximado, más cercano, las distancias si no desaparecen al menos se atenúan y la humanidad es cada vez menos un agregado estadístico de “islas” y una realidad social más unitaria, es decir, se está construyendo un nuevo escenario. El segundo subapartado está referido al papel que juegan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en los procesos de cambio que genera la globalización. En tercer término se presta atención al análisis de la realidad global desde la categoría del riesgo, que en el caso de la República Dominicana presenta un especial interés y también curiosidad científica, por cuanto es un área del espacio americano donde los procesos de globalización y de aproximación de los países resultan cuanto menos incontrolables y no se percibe con igual intensidad que en el continente, ya que por su misma condición de isla, las corrientes culturales y económicas llegan más tarde y son más tardíos sus efectos.

### **1.6.1 Un nuevo escenario universal.**

La incapacidad de trascender el escenario local representa el principal escollo y constituye una grave limitación. Existiendo condiciones que permiten actuar de igual a igual, la incapacidad de hacerlo es la barrera más seria a vencer; así, ponerse en condiciones de ejercer el derecho de participación es agenda obligada para individuos e instituciones. Sin embargo, no se trata sólo de la sociedad de hoy, Jacques Delors et al ofrecen una clave que contribuye a despejar el camino: *“En todas las épocas, las sociedades han experimentado conflictos capaces, en los casos extremos, de poner en peligro su cohesión. Sin embargo, no se puede dejar de observar*

---

<sup>130</sup> Pérez Luño, Antonio Enrique, *Derechos humanos, estado de derecho y constitución*, p. 631.

hoy día una serie de fenómenos en la mayoría de los países del mundo que denotan una crisis aguda del vínculo social”<sup>131</sup>. Ha surgido un nuevo modo de relación que parece tender hacia una ciudadanía planetaria. Lo local cede espacio a un escenario de características universales, carente de un centro de mando unificado y visible. *“La interconexión que ha supuesto la supresión de barreras de comunicación entre las diferentes regiones del mundo, ha permitido que las agitaciones de transformación social estallen prácticamente en la totalidad de la superficie terrestre... La mundialización puede por tanto definirse como la intensificación de las relaciones sociales en todo el mundo por las que se enlazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia o viceversa”*<sup>132</sup>. Para Manuel Castells son obvias las diferenciadas relaciones entre la nueva sociedad de redes y el territorio<sup>133</sup>. Se describen el temor y la incertidumbre que se derivan de los peligros inminentes y de las amenazas latentes de los más diversos géneros y naturalezas que acompañan a la globalización, es claro que aún bajo tales circunstancias hay ciertos progresos inocultables y redefiniciones de algunos temas claves para la gobernabilidad del mundo: *“Una de las consecuencias positivas de la mundialización de la vida es la progresiva toma de conciencia universal acerca de la dimensión global de determinados problemas. Las urgencias planetarias por la crisis ambiental, el incontrolado incremento demográfico, el malestar y el sufrimiento causado por las migraciones masivas, la crisis espiritual de las democracias, la pobreza y exclusión crecientes, la barbarie de las guerras, son los principales temas de una agenda mundial para la gobernabilidad global”*<sup>134</sup>. Entre los problemas que preocupan a una parte importante de los ciudadanos en cada país y aun en países completos, están los efectos de la exclusión económica y social. Aunque se trata de una sociedad pretendidamente democrática, no se libera de la exclusión, y más bien anula grupos sociales, con consecuencias semejantes a las producidas por la marginación, por cuanto saca de juego y no

---

<sup>131</sup> Delors, Jacques et al, *La educación encierra un tesoro*, ediciones UNESCO – Correo de la UNESCO, Librería / México 1997, p. 52.

<sup>132</sup> Giddens, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, pp. 19, 67 — 68.

<sup>133</sup> Manuel Castells enfatiza las diferentes relaciones entre la sociedad informacional y sus contextos territoriales: *“La nueva economía global y la sociedad informacional emergente presentan una nueva forma espacial que desarrolla una variedad de contextos sociales y geográficos... Pero el tamaño no es la cualidad que las define. Son los nodos de la economía global y concentran las funciones superiores de dirección, producción y gestión en todo el planeta; el control de los medios de comunicación; el poder de la política real; y la capacidad simbólica de crear y difundir mensajes...”*, en *La era de la información*, vol. 1: *La sociedad red*, pp. 463, 481.

<sup>134</sup> Nieto Nieto, Jorge, “Gobernar la globalización: La cosmopolítica para la gobernabilidad democrática”, en *Los retos de la globalización*, tomo I, editado por Francisco López Segrera, UNESCO/CRESALC, Caracas 1998, p. 357.

simplemente reduce los beneficios a que tienen derecho dichos grupos, que es lo que ocurre con la marginación. Construir otros escenarios y formular otras preguntas es un ejercicio generador de posibilidades, y constituye una clara opción cuando de cambiar rumbos se trata: *“La democracia cosmopolita no es sólo el movimiento del gobierno hacia un nivel mundial, sino también su difusión descendente hacia los entes locales”*<sup>135</sup>. La sociedad del siglo XXI tiene una perspectiva de carácter global, lo que no significa la desaparición de lo local. La perspectiva global permea lo local, lo reformula, lo recrea y abre hacia dimensiones universales. No obstante, *“... el sistema mundial no puede describirse o analizarse hoy simplemente al nivel de las naciones, porque éstas y sus reivindicaciones de soberanía, se están transformando radicalmente”*<sup>136</sup>.

#### 1.6.2 El papel de las nuevas tecnologías en los procesos de globalización.

Otro aspecto al que se presta atención en cualquier estudio sobre la globalización se refiere al papel de las tecnologías como factor de cambio del mayor interés. Desde mediados de la década de 1990, Manuel Castells ha venido enfatizando la importancia del factor tecnológico en los comienzos del tercer milenio de nuestra era: *“Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable”*<sup>137</sup>. Para Castells la mutua interdependencia entre la tecnología y la sociedad es debida en gran medida a la acción convergente del Estado y de las fuerzas sociales y culturales activas en un territorio en un momento determinado. A veces parece que los cambios de la era de la globalización obedecen a variables diferentes, en todo caso se enfatiza el decisivo papel de las tecnologías: *“El paso histórico de las tecnologías mecánicas a las de la información ayuda a subvertir las nociones de soberanía y autosuficiencia que han proporcionado un anclaje ideológico a la identidad individual desde que los filósofos griegos elaboraron el concepto hace más de dos milenios. En pocas palabras, la tecnología está*

---

<sup>135</sup> Giddens, Anthony, *La tercera vía*, cit., p. 172.

<sup>136</sup> Giddens, Anthony, *La tercera vía y sus críticos*, Taurus, Madrid 2000, pp. 133 – 134.

<sup>137</sup> Castells, Manuel, *La era de la información*, vol. I, *La sociedad red*, Alianza editorial, segunda edición, Madrid 2000, p. 31.

ayudando a dismantelar la misma visión del mundo que en el pasado alentó”<sup>138</sup>. No se defiende un reduccionismo factorial de tipo tecnológico, no obstante ha de aceptarse que la comprensión del mundo en la era de la globalización tiene difícil explicación al margen de la tecnología<sup>139</sup>. De su lado, Fredric Jameson se opone al criterio de que la tecnología sea determinante en la vida social y cultural de los hombres. “... intento evitar la suposición de que la tecnología sea de algún modo determinante en última instancia, ya sea para nuestra vida social actual o para la producción cultural... Pretendo, al contrario, sostener que nuestra representación imperfecta de una inmensa red informática y comunicacional no es, en sí misma, más que una figura distorsionada de algo más profundo: todo el sistema mundial del capitalismo multinacional de nuestros días”<sup>140</sup>. En mi parecer, con todo el respeto a las tesis de Jameson y sin caer en reduccionismos decimonónicos, la tecnología en la actualidad tiene un papel que no se puede ignorar, no sólo en su contribución a la expansión del mercado, consolidación de la globalización y oportunidades que ofrece aún a los países en desarrollo, si bien dentro de un marco asimétrico, claramente perfectible<sup>141</sup>. La capacidad para avanzar en el área de la innovación tecnológica es garantía de progreso para cualquier país, en consecuencia el problema no está en la tecnología sino en el uso que de ellas pueden hacer los países, si bien “las ventajas comparativas derivan más y más de la innovación tecnológica y del uso competitivo de los conocimientos en aquellas áreas en que los distintos países sobresalen”<sup>142</sup>. En la sociedad globalizada del conocimiento se requiere, cada vez con más intensidad, una mano de obra altamente calificada, basada en la ciencia y en la tecnología. “Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza

<sup>138</sup> Barglow, Raymond, *The crisis of the self in the age of information. Computers, dolphins and dreams*. New York: Routledge, Critical Psychology Series, citado por Manuel Castells en *La era de la información*, vol. I, La sociedad red, Alianza editorial, segunda edición, Madrid 2000, p. 53.

<sup>139</sup> “En efecto, la capacidad o falta de capacidad de las sociedades para dominar la tecnología, y en particular las que son estratégicamente decisivas en cada período histórico, define en buena medida su destino, hasta el punto de que podemos decir que aunque por sí misma no determina la evolución histórica y el cambio social, la tecnología (o su carencia) plasma la capacidad de las sociedades para transformarse, así como los usos a los que esas sociedades, siempre en un proceso conflictivo, deciden dedicar su potencial tecnológico”, Castell, Manuel, *La era de la Información*, vol. I, La sociedad red, p. 37.

<sup>140</sup> Jameson, Fredric, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona 1991, pp. 84 — 85.

<sup>141</sup> Ocampo, José Antonio et al, *Globalización y desarrollo*, CEPAL, Brasilia 2002, p. 77, “... la economía mundial es un ‘campo de juego’ esencialmente desnivelado, que ofrece condiciones iguales para todos, cuyas características distintivas son la concentración del capital y la generación de tecnología en los países desarrollados, y su fuerte gravitación en el comercio de bienes y servicios. Estas asimetrías características del orden global constituyen la base de las profundas desigualdades internacionales en términos de distribución del ingreso”.

<sup>142</sup> Carlson, Beverly, *Educación y mercado del trabajo en América Latina frente a la globalización*, en la revista de la CEPAL, Núm. 77, 2002, p. 126.



*productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción”<sup>143</sup>. El desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se presenta como la mejor alternativa para avanzar en el desarrollo y vertebración de una sociedad global: “Debido a que el informacionalismo se basa en la tecnología del conocimiento y la información, en el modo de desarrollo informacional existe una conexión especialmente estrecha entre cultura y fuerza productiva... en los albores del siglo XXI, las funciones dominantes, los grupos sociales y los territorios de todo el globo están conectados en un nuevo sistema tecnológico, que no comenzó a tomar forma como tal hasta los años setenta... la aparición repentina e inesperada de unas aplicaciones tecnológicas transformó los procesos de producción y distribución, creó un aluvión de nuevos productos y cambió decisivamente la ubicación de la riqueza y el poder en un planeta que de repente quedó al alcance de aquellos países y élites capaces de dominar el nuevo sistema tecnológico”<sup>144</sup>.*

### 1.6.3 El riesgo como categoría de análisis.

No se trata de una opción que se asume o se deja; personas individuales, grupos y sociedades, su presente y su futuro son impensables al margen de una voluntad global o planetaria. “Si los peligros fundan una sociedad, los peligros globales fundan una sociedad global”<sup>145</sup>. La sociedad global vive constantemente ante reiteradas situaciones de riesgos, de los que apenas son controlables en sus amenazas y mucho menos garantiza la protección absoluta frente a éstas; lo que genera incertidumbre y miedo, confusión y caos. “Muchos de los riesgos e incertidumbres nuevos nos afectan independientemente de donde vivamos y de lo privilegiados o marginados que seamos”<sup>146</sup>.

La experiencia de Chernobil constituyó un poderoso acicate de ruptura de esquemas del hombre moderno y un eficaz revulsivo de la conciencia de los habitantes de la sociedad industrial avanzada, para que pudieran tomar conciencia de los graves y muy variados riesgos que pueden afectar nuestras vidas, haciendo peligroso el devenir. Esta experiencia sirve de pretexto y anima a Ulrich Beck en la elaboración conceptual de la obra *La sociedad del riesgo*,

---

<sup>143</sup> Castells, Manuel, *La era de la información*, vol. I: *La sociedad red*, Alianza editorial, segunda edición, Madrid 2000, p. 62.

<sup>144</sup> Ibídem., pp. 48, 64 — 65.

<sup>145</sup> Beck, Ulrich, *¿Que es la globalización?*, Paidós, Barcelona 2001, p. 66.

<sup>146</sup> Giddens, Anthony, *Un mundo desbocado*, Taurus, México 2001, p. 15.

publicada en Alemania (*Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*) en 1986, traducida al inglés en 1991; en 1998 se tradujo al español con el título “*La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*”, de gran influencia en su momento y hasta el presente<sup>147</sup>. Esta obra “representó una inflexión para la sociología ambiental y propició una serie de réplicas y elaboraciones teóricas sobre el riesgo, el medio ambiente y la modernidad. Las respuestas más notables y de mayor interés fueron una serie de libros y artículos del director de la London School of Economics, Anthony Giddens”<sup>148</sup>.

En la obra *La sociedad del riesgo*, el autor, bajo esa original expresión, elabora un estudio sobresaliente sobre la sociedad actual, atendiendo a dos aspectos generales: el riesgo como rasgo general sobresaliente de la sociedad de finales del siglo XX y a los aspectos que especifican los riesgos de la sociedad contemporánea, desarrollando tres cuestiones específicas: En primer término la definición de los rasgos esenciales de los nuevos riesgos, generados al socaire de los procesos nuevos de modernización, superadores de la vieja y tradicional sociedad industrial, que conducen a una sociedad nueva y distinta, que el autor denomina *la sociedad del riesgo*. Hace luego el análisis de los efectos que este tipo de riesgos produce en la sociedad, en clave de incertidumbre e inseguridad y que se hacen manifiestos en la denominada “modernización reflexiva”. Por último, el autor estudia el rol de la ciencia en estos procesos, como también su incidencia en la conformación de los nuevos espacios y estrategias sociales y políticos.

Por su parte, Manuel Castells describe la sociedad globalizada como la combinación dialéctica de la virtud y la desgracia, lo mejor y lo peor: “*Las megaciudades articulan la economía global, concitan las redes informacionales y concentran el poder mundial. Pero también son las depositarias de todos los segmentos de la población que luchan por sobrevivir, así como de los grupos que quieren hacer visible su abandono, para no morir olvidados en zonas sorteadas por las redes de comunicación. Las megaciudades concentran lo mejor y lo peor, desde los innovadores y los poderes existentes hasta gente sin importancia estructural, dispuesta a vender su irrelevancia o a hacer que los demás paguen por ella*”<sup>149</sup>.

---

<sup>147</sup> Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo*, Paidós, Barcelona 1998. De nuevo el autor vuelve sobre esta categoría en *La sociedad del riesgo global* (editorial Siglo XXI, Madrid 2006).

<sup>148</sup> Lemkow, Louis, *Sociología ambiental*, Icaria, Barcelona 2002, p. 131.

<sup>149</sup> Castells, Manuel, *La era de la información*, vol. I: *La sociedad red*, p. 483.

Los riesgos que experimenta el hombre del siglo XXI no son tanto las consecuencias de su acción personal, sino peligros y amenazas cuyas causas lo trascienden. El propio éxito y el del grupo social al que pertenece trae aparejada con harta frecuencia notables dosis de riesgo, lo que significa que a la sociedad global el riesgo no sólo le es consubstancial, sino que también le resulta necesario. Ulrich Beck llega a la conclusión de que *“...los riesgos y peligros de hoy se diferencian esencialmente de los de la Edad Media (que a menudo se les parecen exteriormente) por la globalidad de su amenaza (seres humanos, animales, plantas) y por sus causas modernas. Son riesgos de la modernización. Son un producto global de la maquinaria del progreso industrial y son agudizados sistemáticamente con su desarrollo ulterior”*<sup>150</sup>.

El hombre de hoy sabe que es vulnerable, y su impotencia le deja anonadado frente al peligro que lo amenaza, independientemente de la distancia a que se encuentre del mismo. La contaminación del ambiente y el desequilibrio ecológico, la corrupción y el desempleo, el terrorismo y el tráfico de órganos y de personas, las armas biológicas y el fundamentalismo religioso, la manipulación genética y el agotamiento del agua potable, los productos transgénicos, las lluvias ácidas y la expansión tecnológica son realidades insoslayables, que están ahí y provocan incertidumbre. *“...incluso los países que están preparados desde el punto de vista tecnológico se encuentran con dificultades a la hora de enfrentarse a ciertas fuerzas de cambio global tales como la caída de las tasas de fecundidad, los desequilibrios demográficos, el calentamiento global, la inestabilidad financiera, o la necesidad de proteger las comunidades agrícolas para que no se vuelvan cada vez más obsoletas”*<sup>151</sup>.

Pero estas amenazas, ocultas en el progreso y desarrollo de los pueblos avanzados, son propias del mundo globalizado e igualan y democratizan en razón de que los peligros se reparten entre todos los ciudadanos por igual. Como escribe U. Beck: *“...objetivamente los riesgos despliegan dentro de su radio de acción y entre los afectados por ellos un efecto igualador. Ahí reside precisamente su novedosa fuerza política. En este sentido, las sociedades del riesgo no son sociedades de clases; sus situaciones de peligro no se pueden pensar como situaciones de clases, ni sus conflictos como conflictos de clases”*<sup>152</sup>. Ese efecto democratizador y como tal político no es deseable ni por estar ahí sin remedio; hoy se carece de respuestas u opciones alternativas, pero en el futuro no tiene que ser necesariamente de ese modo. Procurar la

---

<sup>150</sup> Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo*, p. 28.

<sup>151</sup> Kennedy, Paul, *Hacia el siglo XXI*, Plaza y Janés editores, Barcelona 1993, p. 431.

<sup>152</sup> Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo*, p. 42.

producción social de riqueza es a la vez aceptar como un efecto necesario, aunque no buscado, el riesgo que aquella arrastra como secuela: *“En la modernidad avanzada, la producción social de riqueza va acompañada sistemáticamente por la producción social de riesgos”*<sup>153</sup>. Abundando en ideas muy semejantes se pronuncia Joseph E. Stiglitz que da la voz de alerta y advierte en forma dramática: *“Si la globalización sigue siendo conducida como hasta ahora, si continuamos sin aprender de nuestros errores, la globalización no sólo fracasará en la promoción del desarrollo sino que seguirá generando pobreza e inestabilidad”*<sup>154</sup>. Desde el precedente convencimiento, Stiglitz hace un llamado vehemente al mundo desarrollado, que es a la vez una advertencia: *“El mundo desarrollado debe poner de su parte para reformar las instituciones internacionales que gobiernan la globalización. Hemos montado dichas instituciones y debemos trabajar para repararlas. Si vamos a abordar las legítimas preocupaciones de quienes han expresado su malestar con la globalización, si vamos a hacer que la globalización funcione para los miles de millones de personas para las que aún no ha funcionado, si vamos a lograr una globalización de rostro humano, entonces debemos alzar nuestras voces. No podemos, ni debemos, quedarnos al margen”*<sup>155</sup>. Pero, no basta con que el mundo desarrollado entienda y emprenda el camino de la rectificación, los países en vías de desarrollo deben trabajar en la elaboración de criterios que respondan a sus propias realidades, y no seguir acogiéndose acríticamente a agendas que reflejan más bien las realidades del primer mundo. Sin agendas y sin criterios así pensados, el tercer mundo tendrá que conformarse con resultados parciales y nunca en correspondencia con sus reales posibilidades.

En este mundo más abierto y competitivo, saturado de incertidumbres y peligros, pero también con horizontes de ocasiones y oportunidades, que en mayor o menor grado está afectando a todos los países y también a la República Dominicana es obvia la necesidad de replantarse los procedimientos y modos preparación y formación que nuestra sociedad ofrece a los adolescentes y jóvenes que acceden al sistema educativo. Se hace preciso y urgente atender a las oportunas correcciones para que las mujeres y los hombres dominicanos puedan acceder a ese mundo abierto y competitivo con las mejores oportunidades de éxito. Desde esta exigencia se plantea la tesis y se justifica el diseño esbozado sobre las nuevas circunstancias que definen el medio social, político y económico, la sociedad globalizada, en que se ha de ubicar el sistema

---

<sup>153</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>154</sup> Stiglitz, Joseph E., *El malestar de la globalización*, p. 309.

<sup>155</sup> Ibidem, p. 314.

educativo dominicano. En la sociedad actual no hay medio más seguro de promoción humana y social para todos pero de manera especial para los individuos de las clases medias y bajas que la educación y una buena educación de calidad. Nuestro discurso versará sobre este gran asunto y nuestra tesis pretende diseñar una alternativa de educación secundaria que sirva a este propósito para los jóvenes y adolescentes en la república Dominicana.

**Capítulo 2:**

**LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN  
Y DEL CONOCIMIENTO**

**ÍNDICE :**

---

- 2.1 Hacia la sociedad globalizada del conocimiento
- 2.2 El conocimiento como recurso decisivo de la sociedad actual
- 2.3 La progresiva relevancia económica del conocimiento
- 2.4 El nuevo concepto de la gestión del conocimiento
- 2.5 La capitalización de la información
- 2.6 El capital intelectual y la tecnología
- 2.7 Acceso y disponibilidad del conocimiento



## Capítulo 2:

# LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

La información y el conocimiento explican y facilitan la comprensión de la realidad, impulsan el desarrollo económico y generan u orientan los cambios sociales que se producen entre finales del siglo XX y principios del XXI. Como dice en su comienzo el Informe sobre el desarrollo mundial, el conocimiento se “*asemeja a la luz*”, capaz de llegar a “*todos los confines y de iluminar la vida de los seres humanos en todo el mundo*”. En el presente capítulo me voy a ocupar del conocimiento en cuanto recurso emergente y en alza, que no sólo se ha convertido en criterio diferenciador entre individuos y países ricos y pobres, sino que está transformándose en el más sólido cimiento del desarrollo de los pueblos, puesto que éste no se basa únicamente en el trabajo y el capital. Las economías de los pueblos necesitan también de la adquisición y uso del conocimiento en cuanto condición esencial para mejorar las condiciones de vida de todos, en particular de los más pobres<sup>1</sup>.

El presidente del Banco Mundial en la presentación del Informe sobre el desarrollo mundial centrado en *El conocimiento al servicio del desarrollo* exponía tres razones que pienso son suficientes para demostrar la enorme importancia del conocimiento en una sociedad global, en orden a posibilitar el acceso de miles de millones de seres humanos, habitantes de los pueblos en vías de desarrollo, a unos niveles de bienestar y de calidad de vida adecuados.

1) “*En primer lugar, los países en desarrollo deben instaurar políticas que les permitan reducir las diferencias de conocimiento que los separan de los países ricos...*”

---

<sup>1</sup> Banco Mundial, *Informe sobre el desarrollo mundial: El conocimiento al servicio del desarrollo*, editorial Mundi – Prensa, Madrid 1998, p. 1.



2) *En segundo lugar, los gobiernos de los países en desarrollo... deben colaborar estrechamente con el fin de fortalecer las instituciones necesarias para abordar los problemas de la información...*

3) *Finalmente... si nos convencemos de que el conocimiento es un elemento fundamental de todas nuestras iniciativas en pro del desarrollo, descubriremos alguna vez soluciones imprevistas a problemas aparentemente insolubles”<sup>2</sup>.*

Desde esta presentación se apunta ya hacia un horizonte plural en que el conocimiento, la información, el aprendizaje, la educación y todo el entramado que se reproduce en torno al recurso del conocimiento es el objetivo primordial a atender para aproximarnos no sólo a escenarios de una mayor igualdad, sino también para avanzar en la gestión y dotación de recursos a las instituciones dedicadas explícitamente a generar, transmitir y adoptar el valioso recurso del conocimiento en orden a la solución de los problemas individuales y sociales que nos afectan. Al esclarecimiento de estos aspectos y otros semejantes se dedica el presente capítulo.

## **2.1 Hacia la sociedad globalizada del conocimiento**

En la producción de la riqueza, el capital financiero y los recursos humanos están complementándose cada vez con mayor vigor con las aportaciones del conocimiento y de la información. La inserción de los nuevos recursos en los sistemas de la producción induce el ensayo de nuevos modos de organización social y económica, genera originales planteamientos culturales y pretende distintas relaciones políticas, no sólo en virtud de los estímulos que genera el dinámico escenario global en que se tejen las experiencias humanas en la actualidad, sino también por la diferente condición de los individuos, los grupos sociales y los países que intervienen en esas relaciones, tanto los afectados por la pobreza como los que han sabido aprovechar las oportunidades que para el desarrollo ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y el conocimiento. La pertinente articulación de estos factores ha sido decisiva en la notable diferenciación de las sociedades actuales respecto de cualesquiera otras del

---

<sup>2</sup> Banco Mundial, *Informe sobre el desarrollo mundial*, pp. 1 – 2.

pasado, aunque ha introducido asimismo indicadores de desigualdad entre las sociedades contemporáneas<sup>3</sup>.

Para Fernando Sáez Vacas es significativamente relevante la articulada presencia de la información, la comunicación y el conocimiento en los procesos de diferenciación social de la situación actual respecto de otros períodos pasados y superados ya por la humanidad: *“Transcurridos unos diez mil años del período Holoceno, la humanidad vive en la era del conocimiento. De ahí se deriva que vive también en la era de la fragmentación del conocimiento, en la era de la complejidad, y por supuesto en la era de la información y la comunicación”*<sup>4</sup>. La larga marcha hacia una sociedad globalizada del conocimiento está generando cambios muy variados, profundos y progresivamente acelerados, que comportan de manera significativa amplias e insoslayables oportunidades individuales y grupales de acceder a la información y al saber.

*“Por un lado vivimos una situación excepcional, privilegiada. Nunca como en nuestros días hemos podido ser tan conscientes de la interrelación entre pueblos y culturas diferentes, gracias a tecnologías como Internet, capaces de conectarnos en segundos con el otro extremo del planeta”*<sup>5</sup>. Al mismo tiempo, estos fenómenos se imbrican en un contexto más amplio de cambios y modificaciones en los sensibles ámbitos de las competencias, las habilidades y las

---

<sup>3</sup> Tal como entiende Pablo Valenti López en su artículo *La Sociedad de la Información en América Latina: TICs y nuevo marco institucional*, publicado en la Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, OEI, Núm. 2, enero – abril, 2002, la sociedad de la información tiene que contar con el lastre que representa la llamada brecha digital, y si bien se relaciona con la cantidad de computadoras conectadas a la red, también es un reto de derechos humanos y de satisfacción de necesidades fundamentales relacionadas con la alimentación, la salud, el trabajo y la educación, más allá de enseñar los pobres a usar la computadora y ponerlos en contacto con la tecnología. Esto se fundamenta en el criterio de que la producción, difusión y uso del conocimiento se tienen que transformar en la principal oportunidad de crecimiento de los países, particularmente de aquellos que en su oportunidad se mantuvieron a la zaga sin poder alcanzar el desarrollo industrial mínimo deseable.

<sup>4</sup> Sáez Vacas, Fernando, *Sociedad de la información, comunidades nootrópicas, nootecnología*, en la Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación: OEI, Núm. 1, septiembre – diciembre, 2001. Al respecto, Daniel Bell, tan temprano como en 1973, se dio cuenta de que el sector principal de la economía en los países más desarrollados, tanto en producción como en el número de trabajadores ya no era la industria, sino la prestación de servicios. Se refería a una sociedad que había pasado de productora de bienes a una sociedad de información o de conocimiento, una sociedad emergente en la que la tecnología era prioritaria, la cual denominó como sociedad post – industrial. De igual modo, *“En 1982, Naisbitt propuso la denominación de Sociedad de la Información para describir la nueva sociedad en los países desarrollados”*: Gore, Ernesto, *La educación en la empresa*, Buenos Aires, ediciones Granica, S.A., 2004, p. 37. Cabe destacar que Peter F. Drucker publicó su obra *Post – Capitalist Society* en 1993, ampliamente conocida en el mundo de habla hispana desde su publicación, en la cual quedan al descubierto las convicciones del autor sobre la sociedad post – capitalista que anuncia el título del libro. Las denominaciones de sociedad post – industrial o post – capitalista, sociedad de la información o del conocimiento y otras muchas son esfuerzos dirigidos a poner nombre a la nueva sociedad, cuyo nacimiento es considerado como obvio tanto por estos como por otros autores.

<sup>5</sup> Oller i Sala, M. Dolors, *La urgencia de un cambio de rumbo*, en Cuadernos de Cristianisme i Justicia, nº 115, Barcelona 2002, p.3.

destrezas con que han de equiparse los individuos y grupos para incorporarse con éxito al proceso productivo, lo que requiere constantes adaptaciones de no ligera envergadura. Para todos, la evolución ha acrecentado la incertidumbre; para algunos, ha ofrecido oportunidades de mejora indiscutibles, para muchos ha creado situaciones de exclusión intolerables. Sin embargo hay razones para la esperanza y no ha de echarse en olvido lo que ya constataba hace casi veinte años Theodore W. Schultz, cuando advertía que de la contemplación de tantos cambios no tienen por qué seguirse presagios apocalípticos para la humanidad, ya que ésta también está aumentando sus capacidades en el mundo entero, “y en los adelantos cognitivos útiles está la clave de la futura productividad económica y de sus contribuciones al bienestar humano”<sup>6</sup>, así como en recrear originales escenarios de tolerancia, de solidaridad y de convivencia pacífica.

La posición o estatus de cada individuo en la sociedad global se verá cada vez más determinada por los conocimientos que haya sabido adquirir. La sociedad del futuro será una sociedad que ha de saber invertir en la inteligencia y tendrá que hacerlo. Una sociedad en la que se enseñará y se aprenderá, en la que cada individuo podrá construir su propia formación, su ‘currículum’ profesional. En otros términos, una sociedad del conocimiento. La adquisición de conocimientos puede ser costosa pero ineludiblemente está llamada a convertirse en el elemento de diferenciación clave entre individuos, grupos y colectividades nacionales. “El recurso real que controla y es el ‘factor de producción’ absolutamente decisivo ha dejado de ser el capital o el suelo o la mano de obra; ahora es el saber. En lugar de capitalistas y proletarios, las clases de la sociedad poscapitalista son los trabajadores del saber y los trabajadores de los servicios”<sup>7</sup>. La adquisición de conocimientos a veces es costosa, por lo que suele producirse en mayor abundancia en los países industriales, sin embargo como dice el Informe sobre el Desarrollo Mundial (Banco Mundial, 1998 – 1999) “lo que distingue a los pobres –sean personas o países– de los ricos es no sólo que tienen menos capital sino también menos conocimientos”. Este Informe ejemplifica esta idea en los países de Corea del Sur y Ghana que hace 40 años tenían una renta *per capita* prácticamente igual. En cambio en la década de 1990, el ingreso *per capita* de la República de Corea del Sur era seis veces mayor que el de Ghana. Según

---

<sup>6</sup> Schultz, Theodore W., *Invirtiendo en la gente*, Ariel, Barcelona 1985, p. 9.

<sup>7</sup> Drucker, Peter F., *La sociedad post – capitalista*, Apóstrofe, Barcelona 1993, pp. 15 – 16.

dicho Informe la mitad de esa diferencia obedece al mayor acierto con que Corea ha sabido adquirir y utilizar los conocimientos<sup>8</sup>.

Hay, sin embargo, concretas circunstancias que han de animar la esperanza de los hombres al respecto: me refiero al incontestable y progresivo crecimiento del volumen de conocimientos en nuestros días. Henry Rosovsky, profesor de economía de la Universidad de Harvard y ex Decano de la Facultad de Artes y Ciencias de dicha Universidad, en una conferencia que dictara en la Universidad Complutense de Madrid en 1996, se expresaba en los siguientes términos: “*El volumen real de conocimientos e información disponibles crece a un ritmo sin precedentes históricos, y es muy probable que continúe haciéndolo. En otras palabras, vivimos inmersos en una revolución del conocimiento*”<sup>9</sup>. Aducía el autor citado algunos ejemplos para verificar la anterior afirmación: la primera publicación científica se editó en 1665 y en 1780, (115 años más tarde), existían cien publicaciones de este tipo; en 1850, (70 años después) se editaban mil publicaciones de este tipo; en 1900, (50 años) diez mil y en la actualidad (100 años más tarde) eran unas cien mil publicaciones científicas. La cantidad de publicaciones científicas se duplica cada quince años, aproximadamente. Del 80 al 90 por cien de todos los científicos que han existido a lo largo de la historia están vivos en la actualidad. El asunto cobra una nueva dimensión, teniendo en cuenta que con la mayor creación de conocimientos converge la circunstancia de que el hombre actual está convencido de la necesidad e importancia de este recurso y dispone de más tiempo y medios para dedicarse a la adquisición de nuevos conocimientos y competencias, por otra parte, progresivamente exigidos por las condiciones laborales del presente. La autorizada opinión de Henry Rosovski es claramente coincidente con el texto de la Declaración Internacional “*Hacia la Universidad del siglo XXI*”, elaborada con motivo del quinientos aniversario de la Carta bulada (Bula Cisneriana: 13 de abril de 1499 – 13 de abril de 1999), *Inter Caetera*, que es el documento fundacional de la Universidad Complutense de Madrid: “... *la segunda parte de este siglo ha sido el período de mayor expansión de la educación superior: de 13 millones de universitarios en 1960 se ha llegado a los 82 millones en 1995*”; y en un párrafo dedicado a la autonomía y responsabilidad social de la universidad se añade lo siguiente: “*Se estima que el caudal de conocimientos se dobla cada 15*

---

<sup>8</sup> Banco Mundial, *Informe sobre el Desarrollo Mundial 1998 / 1999: El conocimiento al servicio del desarrollo*, ediciones Mundi – Prensa, Madrid 1999, p.14.

<sup>9</sup> Rosovski, Henry, *La Universidad del Siglo XXI: Problemas actuales, misión cambiante y posibles soluciones*, editorial Complutense, Madrid 1996, p. 8.

años”<sup>10</sup>. También Daniel Bell insiste en la idea de que la producción de conocimientos científicos ha aumentado de modo extraordinario, los fondos bibliográficos de las bibliotecas se duplican cada vez con mayor rapidez, proliferan nuevos campos de conocimiento y de investigación y la incidencia de este desarrollo es obvia en muchas áreas de la vida social. La sociedad postindustrial *"se organiza en torno al conocimiento, para lograr el control social y la dirección de la innovación y el cambio, y esto, a su vez, da lugar a nuevas relaciones sociales y nuevas estructuras, que tienen que ser dirigidas políticamente"*<sup>11</sup>.

Un rasgo específico de la sociedad globalizada del conocimiento es producir escenarios de igualdad frente a las oportunidades de progreso y de desarrollo social y económico, así como ante los riesgos y desafíos, peligros y amenazas que se ciernen sobre los habitantes del planeta. La contaminación del aire, de las aguas y del suelo, el agotamiento de los recursos no renovables y la acelerada explotación de los renovables, las protestas sociales y las crisis económicas, las armas biológicas y nucleares de destrucción masiva, los cambios climáticos y la desaparición de la capa de ozono estratosférico constituyen verdaderas amenazas que igualan a todos, independientemente del hábitat donde se resida, de la clase social a la que se pertenezca y del grupo étnico al que se identifica. En este escenario de oportunidades y riesgos se percibe con una progresiva relevancia el predominio del viejo recurso del conocimiento y de la información en los más variados ámbitos de la vida social: en la economía y en la política, en la educación y en la cultura, hasta en los ámbitos de la vida personal y privada de los individuos. La información y el conocimiento se han constituido en el centro estratégico en torno al cual giran el presente y el futuro de las empresas, en cuanto iluminan las transacciones económicas, revelan preferencias, aclaran intercambios u orientan los mercados; los centros educativos de todos los niveles han de ser remodelados en orden a constituirse no sólo en instrumentos de transmisión de conocimientos y cultura sino también en verdaderos promotores de nuevos conocimientos y de originales procesos de innovación educativa y social. Los partidos políticos y las demás organizaciones sociales, administrativas o sindicales no pueden obviar la imperiosa necesidad de la información y el conocimiento y requieren cada vez con mayor insistencia la activa presencia de los agentes del conocimiento, por antonomasia los intelectuales, en cuanto asesores técnicos para elaborar las pertinentes decisiones o al menos el conjunto de argumentaciones convincentes para que el

---

<sup>10</sup> Universidad Complutense, *Declaración internacional de los rectores asistentes al centenario de la Carta Inter Caetera en la Complutense: Hacia la universidad del siglo XXI*, Madrid 1999, pp. 7 y 9.

<sup>11</sup> Bell, Daniel, “Reflexiones al final de una era”, en la revista *Claves de la razón práctica*, diciembre de 1996, p. 7.

público admita como legítima la actuación de los agentes públicos. El mencionado *Informe sobre el desarrollo mundial* no duda en interpretar la *revolución verde* como un verdadero paradigma del conocimiento que, aplicado al desarrollo del medio rural mediante la instrucción de los campesinos respecto de los nuevos productos, de los procedimientos de cultivo, abono y riego, así como de la variedad de las semillas modernas, produjo un notable aumento de los ingresos de los agricultores, que se tradujo en unas mejoras notables en la calidad de vida de los campesinos de muchos países en vías de desarrollo<sup>12</sup>. Manuel Castells, en su obra *La era de la información*, acentúa la virtud organizativa del conocimiento en la sociedad actual: “*Hacia el final del segundo milenio de la era cristiana, varios acontecimientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana. Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, empezó a reconfigurar la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable*”<sup>13</sup>.

El trabajo de investigación de este capítulo constituye una parte del trabajo que fui elaborando a lo largo de los estudios de doctorado con el objetivo inmediato de una investigación rigurosa y de calidad para evaluar el segundo curso de doctorado. Una vez obtenida la correspondiente calificación positiva, una parte del estudio de la sociedad de la información y del conocimiento se presentó como material para efectuar el examen global de los cursos de doctorado, con la finalidad de obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Como objetivo

---

<sup>12</sup> Banco Mundial, *Informe sobre el desarrollo mundial 1998 / 1999: El conocimiento al servicio del desarrollo*, pp. 4 – 6.

<sup>13</sup> Castells, Manuel, *La era de la información*, vol. 1, *La sociedad red*, Alianza editorial, segunda edición, Madrid 2000, p. 31. De igual manera, en su obra *La educación en la empresa*, Buenos Aires, ediciones Granica, S. A., 2004, p. 38, Ernesto Gore asegura que “*Ya a principios de la década de los noventa, problemas tales como productividad, competitividad, balanza de pagos y desempleo eran corrientemente explicados a través de las características atribuidas a esta nueva sociedad*”. Las empresas y las organizaciones en general han cambiado su visión en cuanto a los recursos y las capacidades que poseen, apreciando y otorgando mayor importancia a los factores intangibles por su potencial para generar valor a la empresa u organización. Y como hace notar Carlos E. Guzmán C., en su trabajo *La sociedad de la información con objetivos de inclusión y equidad*, para Castells en la sociedad informacional coinciden tres procesos independientes el uno del otro: la revolución de la tecnología de la información, la crisis del capitalismo y del estatismo y el auge de los movimientos sociales y culturales en defensa de los derechos humanos, el feminismo y la ecología. El propio Castells en el prólogo de la segunda edición de *La era de la información*, vol. 1, *La sociedad red*, Alianza editorial, S. A., Madrid 2000, p. 44, asegura lo siguiente: “*Este libro estudia el surgimiento de una nueva estructura social, manifestada bajo distintas formas, según la diversidad de culturas e instituciones de todo el planeta. Esta nueva estructura social está asociada con la aparición de un nuevo modo de desarrollo, el informacionalismo, definido históricamente por la reestructuración del modo capitalista de producción hacia finales del siglo XX*”.

mediato siempre estuvo presente seguir con este tema para investigaciones sucesivas, si bien la tesis doctoral se encaminó decididamente al análisis del sistema educativo dominicano, en orden a diseñar una alternativa de mejoramiento de la Enseñanza Media en mi país. Sin embargo, la sociedad globalizada del conocimiento constituye una importante variable a considerar puesto que el sistema educativo dominicano, como el sistema social de cualquier otro país, es afectado cuando un modelo social nuevo, en este caso la sociedad del conocimiento, sustituye al antiguo conformado por una sociedad agrícola, un progresivo hábitat urbano, con una incipiente industrialización que se hace obsoleta antes de despegar, ante una economía de servicio bastante consolidada. La sociedad de la información está dejando paso a la sociedad del conocimiento en la que no basta con poseer las fórmulas y ni aún los productos resultantes si productos, servicios y procesos no son renovados constantemente mediante la aplicación del conocimiento a los conocimientos. Para algunos autores los supuestos de la sociedad industrial que dieron lugar a un determinado orden social, la sociedad moderna, están obsoletos. Los principios y criterios que validaron la génesis de la sociedad industrial y de la cultura moderna parecen haber agotado sus posibilidades de dirección, dejando al hombre de hoy cada vez más a la intemperie y sin explicaciones significativamente consistentes frente a las demandas y los riesgos, los desafíos y las oportunidades con que se enfrenta en la sociedad global.

Si acentuara un rasgo como específico de la sociedad del conocimiento, podría decirse que este tipo social se va a definir prioritariamente *“en relación a mecanismos como la producción, el tratamiento y la distribución de la información”*<sup>14</sup>. Aunque de un modo descriptivo, introduzco una definición y posteriormente he de atender a sus rasgos característicos; en una primera aproximación conceptual se define la sociedad del conocimiento *“como aquel estadio de desarrollo en el que la sociedad detecta el valor estratégico del conocimiento, utiliza éste como sustento de su competitividad y de su bienestar y, consecuentemente, dedica un esfuerzo significativo a la creación de nuevos conocimientos y a buscar las vías para utilizarlos, de la forma más eficaz, para su provecho”*<sup>15</sup>.

La sociedad del conocimiento se corresponde con una fase del desarrollo de la sociedad industrial que suele denominarse como tercera fase, en la que se identifican algunos rasgos especialmente significativos: el saber no se aplica tanto a los procesos de producción, cuanto al

---

<sup>14</sup> Cisneros Rodríguez, Inés, García Dúctor, Catalina y Lozano Jurado, Isabel María (s/f), *¿Sociedad de la información, sociedad del conocimiento?*, disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/43.html>.

<sup>15</sup> Rivero Rodrigo, Santiago, *La gestión del conocimiento*, editorial SOCINTEC, Vizcaya 2002, pp. 30 – 31.

saber mismo, se aprecia el conocimiento como el elemento que marca la diferencia entre las sociedades avanzadas y las retrasadas y la sociedad del conocimiento es un tipo social que tiene suficientemente socializado el conocimiento. En todo caso, el conocimiento es un recurso clave, que es preciso entender en su funcionamiento y aprender a manejarlo, puesto que a diferencia de otros recursos, éste por el hecho de ser usado y participado por muchos no se agota, más bien se multiplica aumentando y en consecuencia, una de las competencias más interesantes de la sociedad consistirá en aprender a generar y adquirir conocimientos<sup>16</sup>. La naturaleza de este recurso y las especiales circunstancias tecnológicas de la sociedad actual constituyen el verdadero determinante del cambio de énfasis desde la educación al aprendizaje.

Para concluir este primer apartado del segundo capítulo se ha de dejar constancia de que esta nueva sociedad del conocimiento no está exenta de problemáticos desafíos. El Banco Mundial llama la atención sobre el riesgo de división entre individuos y grupos que pueden interpretar y utilizar esta información y los que no pueden interpretarla ni tienen competencia para utilizarla. En otros términos, entre los que saben y los que no saben. Como bien dice el mencionado Informe sobre el desarrollo mundial, que lleva por título *El conocimiento al servicio del desarrollo*: “También existe el peligro de que las diferencias de conocimientos se intensifiquen dentro de cada nación, sobre todo en los países en desarrollo, donde un pequeño grupo de afortunados puede navegar la World Wide Web mientras que otros son todavía analfabetos... Cada país y cada comunidad debe abordar estos desafíos de una manera distinta, teniendo en cuenta las numerosas formas en que se adquiere el conocimiento y la variedad de instituciones que pueden ayudar a mitigar las deficiencias de información”<sup>17</sup>.

## **2.2 El conocimiento como recurso decisivo de la sociedad actual**

Tras los grandes enfrentamientos bélicos del siglo XX, el mantenimiento y la finalización de la guerra fría protagonizada por los Estados Unidos de América y la Unión Soviética y los consiguientes bloques de países alineados en uno u otro sentido, se cuestionan algunos de los supuestos sobre los que durante más de 200 años se construyeron y fundamentaron la economía, la sociedad industrial y la cultura moderna. La tierra, el trabajo y el capital explicaron la

---

<sup>16</sup> Rivero Rodrigo, Santiago, *La gestión del conocimiento*, pp. 31 – 33.

<sup>17</sup> Banco Mundial, *Informe sobre el desarrollo mundial 1998 / 1999: El conocimiento al servicio del desarrollo*, ediciones Mundi – Prensa, Madrid 1999, p. 14.



producción de la riqueza, y si bien mantienen todavía un estimable valor, en la sociedad de la información han perdido la relevancia que durante tantos años mantuvieran. *“La tierra, el capital y el trabajo son importantes principalmente como limitantes. Sin ellos, el conocimiento no puede producir”*<sup>18</sup>. En la economía de servicios no son el capital y el trabajo los factores determinantes del desarrollo ni son la razón de la movilización de los recursos y de la producción de la riqueza de los países. Son necesarios e importantes, pero carecen de toda posibilidad de ser asumidos como únicos generadores de la riqueza, y comparten con el conocimiento el núcleo denso en torno al cual gira la vida social y económica. La información y el conocimiento los están convirtiendo en factores de soporte y en propiciadores. En la explotación de los recursos naturales importa dejar constancia de que aquellos contribuyen a producir riqueza en la medida en que el conocimiento desentraña las virtualidades del recurso, que se incrementan indefinidamente en la medida en que la acción del conocimiento es ejercida sobre ellos. El conocimiento actúa sobre la tierra, el capital financiero y sobre el trabajo, siendo determinados los resultados por la gestión que del mismo se haga. Los recursos naturales participan en la producción de riqueza en función mediática, lo mismo ocurre con las maquinarias y la producción en serie que constituyó el fuerte de la sociedad industrial<sup>19</sup>. Esto se comprende mucho mejor si se considera la transformación radical que ha sufrido la explotación agrícola: *“Hoy, menos del 4% de la fuerza laboral trabaja en granjas, y muchas de estas personas no se ganan la vida exclusivamente con las labores del campo”*<sup>20</sup>. Aún así, y a pesar de los presagios negativos, el incremento explosivo de la población no ha sido capaz de desbordar la producción de alimentos; al contrario, la producción de alimentos sobrepasa en mucho las demandas y necesidades de la población, y si en realidad se han incrementado las dimensiones del hambre y la pobreza en el mundo y la brecha entre ricos y pobres, es más bien por los patrones de injusticia y corrupción administrativa y política que aún perviven, subsistiendo como obstáculos a combatir y vencer.

---

<sup>18</sup> Drucker, Peter F., *La sociedad post – capitalista*, grupo editorial Norma, Bogotá 1994, p. 50. Si bien tierra, trabajo y capital son medios que facilitan la producción de riqueza, en la sociedad de la información no son concebidos como los factores de producción, siendo sustituidos precisamente por la información, esto es, por el conocimiento acumulado expresado en fórmulas, productos de uso, servicios y procesos.

<sup>19</sup> Echeverría, Javier, *La sociedad de la información*, Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Información, OEI, Presentación, en <http://www.campus-oei.org/revistactsi/numero1/echeverria.htm>: *“La economía informacional no está basada en los recursos naturales ni en las materias primas, sino en los flujos electrónicos de información que generan conocimiento e innovación”*.

<sup>20</sup> Bell, Daniel, (s/f), *El mundo en 2013* (artículo).

Como agente movilizador y productor de recursos, el conocimiento ha venido a constituirse en el capital por excelencia, en el capital de los capitales; en la medida en que más capital, vale decir, más conocimiento, es aplicado y actúa sobre los conocimientos, mayor es la riqueza resultante. Producido el conocimiento se reproduce, intercambia y modifica, se renueva y almacena. Almacenado, ahí, disponible, el conocimiento es información y forma parte de la riqueza producida; expresado en forma de productos, servicios, procesos, fórmulas, etc., se esperaría que sobre estos sea aplicado el conocimiento, a fin de renovarlo y producir nueva riqueza, lo que explica la relevancia que hoy posee y la preponderancia que en la sociedad emergente se atribuye a la innovación tecnológica<sup>21</sup>, que es el proceso mediante el cual se renueva el conocimiento. La sociedad de la información aprovecha la fuerza instrumental de la tecnología, la revaloriza y la potencia, la asume como finalidad y la acumula, siendo a su vez traducida en riqueza e incremento de poder. *“Ya no se trata de desarrollar bienes tangibles, como se venían desarrollando hasta ahora en una sociedad industrial. Se destinará a producir bienes ligados a la educación, la salud, la información, el medio ambiente, el ocio, etc. Y que configuran a grandes rasgos lo que se ha dado en llamar sociedad postindustrial”*<sup>22</sup>. Los conocimientos producidos y acumulados en forma de productos, servicios, procesos, fórmulas, patentes, sistemas, medios virtuales, etc. son la información que se almacena y se reproduce en atención a las demandas del mercado y a los niveles de rentabilidad que permite la competitividad<sup>23</sup>. La sociedad de la información con su orientación global y su valoración del

---

<sup>21</sup> El concepto de innovación que aquí se maneja se relaciona con la posibilidad y capacidad para impulsar y promover la participación activa de las diversas instituciones políticas, económicas, sociales y culturales vinculadas al conocimiento, como las universidades, centros de investigación y educativos, los gobiernos y las organizaciones sociales, las empresas y los centros tecnológicos, los investigadores y los ciudadanos en general, asumida esta experiencia como fenómeno social desarrollado a partir de la consideración de los aspectos históricos y culturales. Se ha partido de la concepción que desarrolla Pablo Valenti López en su artículo *La Sociedad de la Información en América Latina: TICs y nuevo marco institucional*, publicado en la Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, OEI, Núm. 2, enero – abril, 2002.

<sup>22</sup> Cisneros Rodríguez, Inés, García Dúctor, Catalina y Lozano Jurado, Isabel María (s/f), *¿Sociedad de la información, sociedad del conocimiento?*, en <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/43.html>.

<sup>23</sup> “... la irrupción y desarrollo de las nuevas tecnologías están conformando una serie de cambios estructurales a nivel económico, laboral, social, educativo, político y de relaciones. En definitiva, se está configurando la emergencia de una nueva forma de entender la cultura. En esta coyuntura, la información aparece como el elemento clave, aglutinante, estructurador... de este tipo de sociedad”. Cisneros Rodríguez et al (s/f), cit. Es comprensible que si el conocimiento ha venido a convertirse en el principal capital con que cuentan los países para competir, y la información en la forma que toma el conocimiento al ser acumulado, sean privilegiados los mecanismos y los instrumentos que los propician, como es el caso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Tal como se señala en el *Libro Verde sobre la Sociedad de la Información en Portugal, 1997*, p. 9: *“El término sociedad de la información se refiere a una forma de desarrollo económico y social en el que la adquisición, almacenamiento, procesamiento, evaluación, transmisión, distribución y diseminación de la*

conocimiento, está poniendo fin a la sociedad industrial, generando nuevas posibilidades a partir de la valorización de la tecnología y la reconceptualización del saber. La información disponible y las tecnologías resultantes no agotan la aspiración de la sociedad, al contrario, el sello de la nueva organización social es la necesidad de saber más, se requiere de organizaciones inteligentes, capaces de asumir el aprendizaje como su razón de ser, como una de sus características esenciales, lo que sugiere que los centros educativos deberían emprender un proceso de revisión y redefinición de su misión, por cuanto las empresas como las demás organizaciones están asumiendo funciones otrora privativas de aquellos<sup>24</sup>. Si bien se trata de un proceso todavía en marcha, para algunos investigadores es claro que en la actualidad se asiste *“al nacimiento de una nueva sociedad donde la calidad, la gestión y la velocidad de la información se convierten en factor clave de la competitividad tanto para el conjunto de los oferentes como para los demandantes”*<sup>25</sup>.

Teniendo en cuenta la progresiva relevancia que en tan diversos ámbitos está adquiriendo el conocimiento parece obligado hacer algunas anotaciones que sirvan para precisar el significado de los términos y conceptos que estamos usando con profusión. Me refiero a los términos información y conocimiento, de frecuente uso en la actualidad, en muy variados campos de la ciencia y fuera de ella. No siempre se hace un uso correcto de su significado, por lo que parece conveniente prestar atención a los aspectos conceptuales de mayor relevancia. Procederé especificando lo que no es el conocimiento e insistiendo en el carácter inseparable del saber y el aprendizaje y en algunas aportaciones de interés.

En mi parecer no han de identificarse conocimiento<sup>26</sup> e información. La primera confusión a evitar es creer que saber o conocimiento se identifica, sin más, con la información, cuando ésta es algo externo a nosotros mismos, que se halla a nuestra disposición, se asienta en las cosas y tiene valor para el que sabe qué hacer con ella, dónde buscarla, cómo seleccionarla,

---

*información con vistas a la creación de conocimiento y a la satisfacción de las necesidades de las personas y de las organizaciones, juega un papel central en la actividad económica, en la creación de riqueza y en la definición de la calidad de vida y las prácticas culturales de las personas”.*

<sup>24</sup> Como bien señala Ernesto Gore en su obra *La educación en la empresa*, Buenos Aires, ediciones Granica, S. A., 2004, p. 39: *“Como las nuevas ventajas competitivas están basadas más en tecnologías de procesos que en las de productos, esta no es una guerra de recursos naturales, territorios o cantidad de población, sino una guerra de organizaciones”*, vale decir, de organizaciones que aprenden.

<sup>25</sup> Cisneros Rodríguez, Isabel et al (s/f), cit., p. 2.

<sup>26</sup> Rábade Romero, Sergio, *Obras I, El conocer humano*, editorial Trotta, Madrid 2003. En esta obra está el libro *Estructura del conocer humano* que es tratado riguroso y filosófico de la mayor importancia para adentrarse en el significado del concepto de conocimiento.

qué valor posee la que se ha obtenido y cómo puede utilizarse. Información y conocimiento se necesitan, ya que el conocimiento no puede trabajar en el vacío, es preciso tener información suficiente y de calidad adecuada para alimentarlo. El énfasis se desplaza de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento; si la información fuera un bien escaso, constituiría un activo fundamental, puesto que el conocimiento no logra resultados positivos si no se cuenta con la información necesaria. No es éste el caso y la importancia se traslada al área del conocimiento, en especial en relación con los resultados, pues cuanto mayor sea el conocimiento, mejores serán los resultados<sup>27</sup>. Quien más sabe es quien mayores ventajas puede sacar de ese bien cada vez más abundante, que es la información.

El conocimiento es definido por C. A. Hooker, en términos aproximativos al concepto de información, como una capacidad de las personas o mejor todavía “*un complejo de capacidades del individuo y de la especie, con orígenes particulares y caracteres relativamente distintos*”<sup>28</sup>. Ahora bien, para que el conocimiento funcione ha de partir de una especie de construcción de un mapa o modelo, que arranca de las coordenadas sensorio – motoras elementales y elaborándose a partir de éstas. “*Los referentes básicos de estas construcciones han de ser situaciones de nuestro mundo externo que nos aparecen causalmente mediadas*”<sup>29</sup>, y aquí es donde se instala la información, que suministra de contenidos a esas construcciones del conocimiento.

Alfred Marshall escribió que el conocimiento es nuestro más poderoso motor de producción, es decir, que las economías de los países mas avanzados cada vez gravitan en mayor medida sobre el conocimiento, lo que significa que tanto la producción de mercancías y su distribución tienen como soporte esencial el conocimiento y de ahí se concluye en una serie de tendencias de importancia insoslayable como la vinculación del conocimiento a los seres humanos, la comunicabilidad del conocimiento que no se deteriora por su uso y participación y cuya acumulación produce un rendimiento creciente.

1) “*El conocimiento es un activo que no se deteriora con su utilización, sino que se enriquece, lo que hace posible y conveniente que se comparta con el resto de la organización.*”

2) “*El conocimiento es un factor de rendimientos crecientes, es decir, que cuanto más conocimiento se acumula, mayores son sus posibilidades de utilización.*”

---

<sup>27</sup> Rivero Rodrigo, Santiago, *La gestión del conocimiento*, pp. 30 – 31.

<sup>28</sup> Hooker, C. A., “El naturalismo y las perspectivas de la epistemología evolutiva y de la razón”, en Emilio García y Jacobo Muñoz, *La teoría evolucionista del conocimiento*, editorial Complutense, Madrid 1999, p. 21.

<sup>29</sup> Hooker, C. A., *El naturalismo y las perspectivas de la epistemología evolutiva y de la razón*, p. 22

3) *El conocimiento es un elemento difícilmente divisible e incorporado fundamentalmente a las personas*”<sup>30</sup>.

El profesor Alejandro Llano acentúa asimismo el carácter personal del conocimiento desde el punto de vista del crecimiento interno del sujeto pensante: *“es un crecimiento interno del ser humano, un avance hacia nosotros mismos, un enriquecimiento de nuestro ser práctico, una potenciación de nuestra capacidad operativa”*<sup>31</sup>. Confundir la información con el conocimiento, escribe el profesor Alejandro Llano, equivaldría al *vulgar error*, que diría Baltasar Gracián, de tomar los medios por los fines o confundir el modo de ser de las personas con el modo de ser de las cosas. El progreso hacia la sociedad del conocimiento ha de hacernos conscientes de que la *“energía de los talentos humanos es incomparablemente superior a la fuerza de la materia y de todas sus posibles transformaciones”*<sup>32</sup>. Desde este punto de vista, tiene pleno sentido afirmar que en las empresas existe un caudal impresionante de potencialidades por estrenar, como son las inteligencias y libertades de los hombres y mujeres que integran la comunidad de trabajo. Para aprovechar esas fuentes de energía no basta con enfatizar la categoría de los recursos humanos, cuya expresión misma no es muy correcta, ya que las personas humanas no son precisamente recursos, sino más bien fuentes de generación o de descubrimiento de recursos. *“Recurso, en un principio implicaba vida. Procede del latín surgere, que evocaba la imagen de un manantial que manaba sin cesar del suelo. Como un manantial, un recurso brota una y otra vez, aunque se use y se consuma repetidamente. El concepto subraya el poder de regeneración de la naturaleza y llamaba la atención hacia su prodigiosa creatividad. Además, implicaba una antigua concepción sobre la relación entre los seres humanos y la naturaleza, la idea de que la tierra otorga sus dones a los humanos, a los que, a su vez, les conviene ser diligentes para no sofocar esa generosidad. Al comienzo de la era moderna, pues, recursos sugería reciprocidad y regeneración. Con la industrialización, el significado de recursos pasó a ser ‘materias primas para la industria’”*<sup>33</sup>. En la cultura de la Grecia clásica, en la Odisea, Homero no califica a Ulises de recurso. Nos muestra narrativamente cómo, en la ardua y enigmática empresa de su retorno a Ítaca, Ulises se manifestó como *“fértil*

---

<sup>30</sup> Barceló Llauger, María, *Hacia una economía del conocimiento*, ESIC editorial – PricewaterhouseCoopers, Madrid 2001, p. 25.

<sup>31</sup> Llano, Alejandro, *La hora de la sociedad de la inteligencia*, en Nueva Revista, nº 70, julio – agosto, Madrid 2000, p. 163.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 163.

<sup>33</sup> Vandana, Shiva, “El mundo en el límite”, en el libro de Giddens, Anthony y otros, *En el límite*, de editores Tusquets, Barcelona, 2001, p. 184.

*en recursos*”, y como afirma Alejandro Llano el gran hallazgo de Adam Smith, el padre del capitalismo doctrinal, consiste en haber descubierto que la riqueza de las naciones no estriba tanto en los recursos de la extensión territorial o de los recursos del subsuelo cuanto en “*la creatividad de sus ciudadanos, en su capacidad de acometer proyectos que deparen un beneficio económico a los individuos*”<sup>34</sup>.

De manera más contundente todavía se expresa Peter Drucker cuando afirma que el recurso económico básico de la nueva sociedad, *la sociedad poscapitalista*, no va a ser ya ni el capital ni los recursos naturales (el suelo que dirían los economistas) ni siquiera la mano de obra. El recurso importante en la sociedad poscapitalista “*es y será el saber*”: “*Las actividades principales en la creación de riqueza no será ni la asignación de capital para usos productivos, ni la mano de obra, los dos polos de la teoría económica en los siglos XIX y XX, fuera ésta clásica, marxista o keynesiana o neoclásica; ahora el valor se crea mediante la productividad y la innovación, ambas aplicaciones del saber al trabajo*”<sup>35</sup>. En esta perspectiva, la productividad y la innovación se consolidan como características esenciales de la sociedad del conocimiento y presuponen que en la sociedad del conocimiento siempre es necesario saber más, y la capacidad de saber más no remite a un mayor o menor flujo de información o al almacenamiento y procesamiento de datos a través de soportes electrónicos. La capacidad de saber “*apela en directo al sujeto del conocimiento, es decir, a la persona humana*”, que liberada por los ordenadores u otros ingenios telemáticos de las tareas rutinarias de buscar información, guardarla, organizarla y procesarla, queda liberado para “*realizar esa misteriosa operación de la que sólo nosotros, los seres humanos, somos capaces: pensar*”. En la sociedad del conocimiento, pensar significa discurrir, significa pasar de unos conocimientos intelectuales a otros, de unas relaciones a otras, significa producir y adquirir conocimientos nuevos, significa pasar de unos niveles a otros de mayor complejidad, ya que “*para saber hay que llegar a saber*”, *es decir, “saber y aprendizaje son inseparables”*. Se ha de tener en cuenta también que el saber no es innato ni es una cosa que esté en el estante de un supermercado o en unos grandes almacenes y que pueda adquirirse, como un libro, unos zapatos, una camiseta, etc., sino que “*es siempre vida humana*”, es lo específico de esos vivientes que son las personas, que para llegar a saber algo,

---

<sup>34</sup> Llano, Alejandro, *La hora de la sociedad de la inteligencia*, pp. 163 – 164.

<sup>35</sup> Drucker, Peter F., *La sociedad post — capitalista*, ediciones Apóstrofe, Barcelona 1993, p. 17.

necesitan aprender aquello que llegan a saber. *“De ahí que el mejor sinónimo de sociedad del conocimiento no es otro que sociedad del aprendizaje”*<sup>36</sup>.

Este es el gran reto de las empresas modernas, que han de ser *“organizaciones inteligentes”*, es decir, comunidades capaces de llegar a saber más, de aprender siempre algo nuevo. En esto consiste la nueva dificultad añadida del oficio de gobernar en los tiempos actuales, llevar a la práctica este ejercicio institucional de la inteligencia. Daniel Bell en el estudio de la sociedad del conocimiento, que sitúa en la sociedad postindustrial, el elemento relevante ya no son los negocios, sino el saber, los conocimientos. En consecuencia, en este tipo de sociedad, prima el intelectual, lo cual no significa que la nueva sociedad esté integrada mayoritariamente por científicos, sin embargo, su sentido, su espíritu, estilo de vida, zonas de progreso, etc., sí se manifestarán en empresas de índole intelectual. Aquí radica la importancia que van adquiriendo los vastos complejos universitarios, los centros de investigación en la sociedad contemporánea y en el mundo de las grandes empresas la tendencia a crear estructuras para el conocimiento. No otra cosa significan los múltiples y variados conglomerados de lo que se suele llamar las universidades corporativas.

### **2.3 La progresiva relevancia económica del conocimiento**

Con este título se pretende expresar en los párrafos que siguen un asunto de fácil constatación en las sociedades económicamente avanzadas. El conocimiento en cuanto categoría económica está teniendo una relevancia ascendente. *“La inversión en intangibles está creciendo mucho más rápidamente que la inversión física; las organizaciones con más conocimiento presentan mayores ventajas competitivas y las personas con más formación obtienen, en general, mejores remuneraciones y mejores empleos. Esta constatación está modificando el panorama económico mundial, que está sufriendo una transformación cuyo ritmo viene marcado por la conversión gradual de las tradicionales economías industriales de los países a economías del conocimiento, esto es, basadas en la producción, distribución y uso del conocimiento y de la información”*<sup>37</sup>. Durante los últimos 20 años han crecido las inversiones y se han multiplicado los esfuerzos que realizan los países en la producción y la renovación de las estructuras de la producción, particularmente aquellos donde el desarrollo industrial es notable, lo que les ha

---

<sup>36</sup> Llano, Alejandro, *La hora de la sociedad de la inteligencia*, pp. 164 – 165.

<sup>37</sup> Barceló Llauger, María, *Hacia una economía del conocimiento*, p. 34.

permitido mantener e incrementar los ingresos per cápita de su población, teniendo como resultado una mejoría sustancial en la calidad de vida de los ciudadanos, una transformación global que afecta no sólo las pautas de acción por las que se rigen las modernas economías sino que alcanzan a implementar un conjunto de cambios en el seno de las empresas y de la sociedad en su conjunto. En su libro *La sociedad post — capitalista*, Peter F. Drucker señala que “*La formación de conocimiento ya es, pues, la inversión más grande en todos los países desarrollados*”<sup>38</sup>, sería deseable que lo mismo ocurriera en los países menos desarrollados, lo que contribuiría a mejorar sus posibilidades, como ha ocurrido con Corea del Sur, Irlanda y Finlandia, por ejemplo. Sin embargo, al progreso económico y al desarrollo cognitivo les acompañan fenómenos sociales indeseados, riesgos y amenazas impredecibles que son efectos no intencionalmente pretendidos pero que acompañan ineludiblemente el desarrollo de las sociedades industriales avanzadas. El asunto es de tal envergadura que ya lo hallamos planteado por J. J. Rousseau en el *Primer Discurso* o *Discurso sobre las ciencias y las artes* (1750) en donde el autor presenta a la Academia de Dijon, en 1750, la gran cuestión de cómo el avance científico y tecnológico “*contribuye a corromper o a depurar las costumbres*” para concluir que el progreso de las ciencias no se acompañó en la debida proporción del progreso moral y de la felicidad humana. Para Rousseau la razón de este desfase provenía del alejamiento engañoso e injusto que se había producido entre el hombre y la naturaleza. En la actualidad el asunto vuelve a replantearse en la obra de Ulrich Beck bajo la denominación de los riesgos civilizatorios<sup>39</sup>. En este marco habría de hacerse la lectura de tantos fenómenos inexplicables y anónimos como los frecuentes suicidios, la pobreza que se perpetúa a lo largo de generaciones, la violencia urbana y el terrorismo, el tráfico de drogas y de emigrantes y tantas situaciones de marginación y estrés que afectan a importantes núcleos poblacionales. Mientras los países de gran desarrollo industrial focalizan su inversión en la generación de capital intelectual, los de desarrollo industrial modesto procuran alcanzar los niveles medios o al menos mínimos de desarrollo y bienestar, razón por la cual es poco probable que la orientación de sus inversiones pueda variar

---

<sup>38</sup> Drucker, Peter F., *La sociedad post — capitalista*, grupo editorial Norma, Bogotá 1994, p. 203. Los países, en mayor o menor medida tratan de dar respuesta a las demandas que les formula la sociedad de la información, aunque es preciso establecer alguna diferenciación entre los países caracterizados por su desarrollo industrial y aquellos que carecen de esta condición; los últimos tienen que contar con las trabas y la limitación de recursos, con lo que ven multiplicadas sus dificultades, aún así, algunos de estos han encontrado salidas alternativas y han podido avanzar a partir del desarrollo de políticas cónsonas con su opción por el progreso.

<sup>39</sup> Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo*, editorial Paidós, Barcelona 1993.



en forma sustancial en el corto plazo; sin embargo, en la medida en que más demore el cambio de orientación de la inversión que realizan para hacerla coincidir con la producción, uso y renovación del conocimiento, más perjudicados resultarán. La búsqueda de ámbitos que permitan la satisfacción de estándares de vida mínimos provoca frustración y pesimismo, cuando las posibilidades de progreso se perciben próximas, pero cuya realización práctica sólo es asequible transitando caminos cuyos inicios se ubican más allá de la satisfacción de las necesidades básicas; en tales condiciones resulta difícil competir con éxito, máxime tratándose de sociedades en vías de desarrollo cuyos habitantes no aprecian las implicaciones de la competitividad. Los países y las empresas avanzan hacia la conquista de espacios que les permitan marcar diferencias, cuya orientación se esgrime como justificación del desarrollo de las políticas centradas en la producción y en la innovación respecto de la información y el conocimiento, estructurando propuestas y planes estratégicos de incursión y expansión relacionadas con la investigación y el desarrollo. La satisfacción de las necesidades básicas y el mercantilismo son retos importantes y no incompatibles por su naturaleza. Sin embargo, el afán de control y de ganancias inmediatas no siempre resultan rentables, ya que con excesiva reiteración los países y las empresas entran en situaciones de crisis de pérdidas y quiebras económicas por mor del desconocimiento y descontrol de variables importantes. *“Las consecuencias de estas políticas de parte de las corporaciones multinacionales y los gobiernos no siempre se entienden bien, y podrían afectar de manera negativa no sólo a los países en desarrollo sino también los intereses de las empresas dueñas del conocimiento y los de sus países de origen”*<sup>40</sup>.

Por estas y otras muchas razones, la sociedad post — industrial y la cultura post — moderna que la acompaña son objeto de crítica: por la vorágine del mercado, el afán desmedido del poder, el control poco disimulado por parte de los mejor dotados, como por el incremento del riesgo global con que se las asocia. Fredric Jameson, por ejemplo, pone de relieve la falta de coherencia y consistencia de las sociedades, instituciones y empresas, identificando dicha condición como una de las diferencias fundamentales entre la cultura moderna y la post — moderna: *“Pero hay otras diferencias notorias entre la época modernista y la posmodernista... La primera y más evidente es el nacimiento de un nuevo tipo de insipidez o falta de profundidad, un nuevo tipo de superficialidad en el sentido más literal, quizás el supremo rasgo formal de*

---

<sup>40</sup> Forero-Pineda, Clemente y Jaramillo-Salazar, Herman, “Acceso de los investigadores de los países menos desarrollados a la ciencia y la tecnología internacional”, en la Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002, p. 183.

*todos los posmodernismos...*”<sup>41</sup>.

La sociedad globalizada del conocimiento es un tipo social emergente, con estructuras todavía escasamente consolidadas que encuentra un sin número de dificultades varias ante la consistencia sólida de la sociedad industrial y la cultura moderna, que a lo largo de los últimos doscientos años se ha revestido de un carácter cientificista y se ha apoyado en el pedestal de la razón, logrando mantenerse en forma sostenida por tan largo tiempo, a pesar de los sangrientos conflictos, los encarnizados enfrentamientos y el ancho mar de pobreza y desigualdad allende las fronteras de los países ricos e industriales. La resistencia ante el nuevo paradigma social es evidente, no sólo por la cómoda posición de partida sino porque ideológicamente la modernidad ha asumido si no explícitamente si de manera implícita que el paradigma social verdadero, la forma de organización social definitiva se había logrado en la sociedad moderna con el enorme despliegue de la razón vehiculada mediante los innegables avances científicos y por el desarrollo industrial. La asunción de un nuevo paradigma que se presenta con capacidad de resolver las cuestiones pendientes y capaz de ofrecer respuestas coherentes y consistentes a los interrogantes estimados claves, está encontrando fuertes resistencias, no sólo por la natural inercia cultural sino también porque los cambios exigen esfuerzo, implicación y adiestramiento para acomodarse a las nuevas condiciones y no es fácil la adaptación. La sociedad post — industrial y la cultura post — moderna se sustancian en la sociedad de la información y del conocimiento, en la que los supuestos sostenedores y organizativos no están suficientemente desarrollados y consolidados. Consecuentemente tanto la sociedad post — industrial como la cultura post — moderna se enfrentan a resistencias no meramente pasivas sino activamente críticas en los más variados escenarios. El resultado queda por el momento pendiente, una amplia gama de cuestiones teóricas a resolver y un abanico de cuestiones prácticas a explorar. El nuevo paradigma de la sociedad de la información y del conocimiento se abre camino de forma lenta, pero en mi parecer segura, como posibilidad abierta y como propuesta alternativa a la sociedad industrial, aunque todavía necesitada de rigurosos estudios, amplias investigaciones y numerosas aplicaciones para

---

<sup>41</sup> Jameson, Fredric, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, ediciones Paidós, Barcelona 1995, p. 29. El capitalismo requiere la existencia de un mercado que sea capaz de demandar los bienes que se producen. Hay una apelación al consumo, independientemente de que haya o no necesidades que satisfacer, vale el consumo, el cual compite con la voluntad. La producción y el consumo masivo anulan las individualidades, y al desaparecer las perspectivas individuales, el hombre moderno queda a merced del mercado y no de la lógica que dicta su voluntad como persona individual.

alcanzar más espacios y lograr la necesaria y general convergencia<sup>42</sup>. “... *el nuevo espacio del posmodernismo ha abolido literalmente las distancias (incluida la distancia crítica). Nos encontramos tan inmersos en estos volúmenes asfixiantes y saturados, que nuestros cuerpos posmodernos han sido despojados de sus coordenadas espaciales y se han vuelto en la práctica (por no hablar de la teoría) impotentes para toda distanciaci3n...*”<sup>43</sup>.

Esa sociedad, aún necesitada de probar y consolidar mucho del fundamento en que se sostiene, lo cambia todo, y es capaz de convertir el cambio en piso, en tierra firme, es más, asume el cambio como lo único cierto y verdadero que a la vez es la forma de negar una sociedad y una cultura consolidadas y que por tan largo tiempo han probado consistencia teórica y empírica. Los cambios y las transformaciones experimentadas por la sociedad son de tal envergadura que la propia escuela y con ella su oferta educativa, parecen haber perdido mucho de su sentido y razón de ser como si la sociedad post — industrial y el hombre post — moderno no tuvieran necesidad del tradicional instrumento de consolidación y expansión del saber. “*La escuela de formación básica, a mitad de camino entre la calle y la cárcel, parece no responder al antiguo sueño de la educación como medio para la movilidad social ascendente. La deslegitimación de la educación en general, y de las instituciones educativas en particular, parece ser la consecuencia inevitable de un mundo paradójicamente más global y al mismo tiempo más cerrado en términos de posibilidades dignas de ocupación*”<sup>44</sup>.

Sin embargo es útil atender a dos supuestos que posiblemente ayuden a entender esta cuestión: en primer lugar se ha de considerar que en la actualidad se está acentuando el aprendizaje como factor esencial en el sistema educativo y el aprendizaje no parece reducible, en las circunstancias actuales, a la educación formal y reglada de las aulas y normalizada en el sistema educativo. En la actualidad son muchos los escenarios en los que el individuo, con más tiempo libre que en cualquier otra época precedente, liberado de la necesidad de utilizar todo su

---

<sup>42</sup> Además de los trabajos de Fredric Jameson, es preciso considerar los aportes y los cuestionamientos que en tal sentido formulan Jean – Francois Lyotard en su obra *La condición postmoderna*, Joseph E. Stiglitz, en *El malestar de la globalización*, Anthony Giddens en *Un mundo desbocado*, Gianni Vattimo en *El fin de la modernidad*, George Soros en *La crisis del capitalismo global* y Ulrich Beck en *La sociedad del riesgo*, entre otros. Las críticas atribuyen a la sociedad de la información y del conocimiento sesgos vinculados a la economía, la necesidad de legitimación, un acento marcadamente consumista en la cultura, la literatura y las artes en general, la planetarización de los problemas ambientales y asimetrías contrarias al interés de amplios sectores de la población.

<sup>43</sup> Jameson, Fredric, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, ediciones Paidós, Barcelona 1995, p. 108.

<sup>44</sup> Van der Huck, Felipe, *Trabajo y alienación: El cambio en las formas y la permanencia de un sistema*. Trabajo XXI, Revista de Sociología del Trabajo. Disponible en <http://galeon.com/grupogest/articulos/art0008.htm>.

tiempo libre a proveer a sus necesidades primarias y sintiéndose estimulado a la adquisición de nuevas competencias, se esfuerza por la senda del aprendizaje. El segundo aspecto a considerar es la presencia de Internet, que con todas las limitaciones que se quiera es la fuente con mayor densidad informativa imaginable, que está al alcance de cualquiera y se necesita de muy pocos recursos para acceder a ella. Pienso que se ha de proceder con cautela en estos asuntos. En realidad, la escuela no ha perdido su sentido, al contrario, hoy se la valora más que nunca, sucede sin embargo que la escuela se sitúa actualmente en un nuevo escenario en el que ha de compartir su función con otras estructuras.

La oferta educativa ha de responder a las nuevas demandas de la sociedad, ahora con características realmente diferenciadas. Manuel Castells identifica los rasgos que considera comunes en la sociedad de la información, y los resume como: escaso empleo agrícola, limitado empleo industrial, crecimiento de los servicios como fuentes de empleo, diversificación e importancia de la profesionalización, relevancia de los ejecutivos y los técnicos, formación de un proletariado de cuello blanco, estabilidad relativa en el empleo del comercio minorista, incremento de los niveles retributivos más bajos y más altos del sistema ocupacional y mejora relativa en las condiciones en que se organiza la estructura ocupacional, como consecuencia del crecimiento de la cuota ocupacional asignada a las profesiones que requieren mayor destreza y competencia<sup>45</sup>. Aunque esta no es una descripción exhaustiva, refleja con bastante proximidad la tendencia ocupacional de las sociedades avanzadas del siglo XXI. Han surgido nuevas ocupaciones articuladas con las nuevas demandas de la sociedad, como son las actividades relacionadas con la innovación tecnológica, la gestión y el mercadeo del conocimiento, que a su vez genera procesos, productos, fórmulas y servicios, y se acumula o almacena como información hasta adquirir la condición de mercancía. *“En realidad, pensamos que lo que distingue la llamada economía del conocimiento de anteriores períodos es el creciente papel del conocimiento como valor económico, comprado y vendido en los mercados de tecnologías”*<sup>46</sup>.

Un planteamiento semejante hará Lester Thurow que de manera elocuente y precisa atiende a la creciente relevancia del conocimiento como factor clave de la economía y de creación de riqueza. *“Durante miles de años, la tierra dedicada a la agricultura fue, después de*

---

<sup>45</sup> Castells, Manuel, *La era de la información*, vol. 1, *La sociedad red*, Alianza editorial, segunda edición, Madrid 2000, pp. 283-284.

<sup>46</sup> Arora, Ashish, Fosfuri, Andrea y Gambardella, Alfonso, “Los mercados de tecnologías en la economía del conocimiento”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002, p. 155.

*la organización social y la innovación empresarial (habitualmente bajo la forma de liderazgo militar), el bloque básico de la construcción de la pirámide de la riqueza. Después de la primera revolución industrial, los recursos energéticos reemplazaron a la tierra como fundamento de la riqueza. Con la tercera revolución industrial, el conocimiento ocupa la posición que anteriormente habían tenido la tierra y la energía”<sup>47</sup>.*

Ahora bien, para que la adquisición de la tecnología represente una probable garantía de cambio, se requieren determinadas condiciones: ha de favorecerse una cultura abierta a los avances tecnológicos, que suele ser más fácil de alcanzar cuando se trata de una tecnología autóctona, pero no faltan ejemplos (Japón, Corea del Sur, los países del sureste de Asia, etc.) muy expresivos de la posibilidad de adaptar conocimientos de otras latitudes. Además de la favorable actitud hacia la técnica, se requiere capacidad intelectual para asimilarlo y para acondicionar ese conocimiento a las necesidades y cultura del pueblo de que se trate. Una población con niveles educativos modestos tiene menos posibilidades de incrementar la rentabilidad de la información disponible. El tantas veces mencionado Informe sobre el desarrollo mundial 1998 / 1999 se hace eco de esta preocupación tan generalmente sentida y apunta directamente a la necesidad de organizar la educación de tal manera que alcance a todos los niveles educativos y a todos los sectores de la población<sup>48</sup>. En consonancia con las indicaciones del Informe del Banco Mundial la política educativa, el sistema de enseñanza y la escuela han de asumir su cometido y generar la capacidad cognitiva indispensable. *“La nueva economía de la ciencia ha señalado de tiempo atrás que el receptor en cualquier transferencia de conocimiento debe poseer conocimientos generales suficientes para poder recibir esa transferencia”<sup>49</sup>*. La posesión de conocimientos generales es crucial para los países desarrollados y para los que están en vía de desarrollo. El principio está absolutamente claro y demostrado con innumerables experiencias, en consecuencia las estrategias habrán de orientarse hacia la

---

<sup>47</sup> Thurow, Lester, *Construir riqueza*, editorial Vergara, Buenos Aires 2000, p. 133.

<sup>48</sup> *Informe sobre el desarrollo mundial 1998 / 1999: El conocimiento al servicio del desarrollo: “El crecimiento explosivo de los conocimientos, la aceleración del progreso tecnológico y la competencia cada vez mayor son factores todos que hacen que la educación permanente sea ahora más importante que nunca. A fin de reducir las diferencias de conocimientos, las sociedades tienen que garantizar la educación básica universal y brindar oportunidades para que la población pueda seguir aprendiendo durante toda su vida. La educación básica es el fundamento de una fuerza laboral saludable, capacitada y dinámica. La enseñanza permanente de los niveles superiores permite a los países mantener un proceso constante de evaluación, adaptación y aplicación de nuevos conocimientos”*, p. 8.

<sup>49</sup> Forero – Pineda, Clemente y Jaramillo – Salazar, Herman, “Acceso de los investigadores de los países menos desarrollados a la ciencia y la tecnología internacional”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002, p. 180.

superación, eliminación o marginación de los obstáculos que dificultan el acceso al conocimiento. “¿Por qué, si el conocimiento es un determinante reconocido de crecimiento y desarrollo social, los gobiernos y políticos de los países menos desarrollados otorgan a la ciencia y la tecnología una baja prioridad? ¿Por qué las empresas del sector privado en esos países no recurren a la comunidad científica local para el conocimiento que requieren? ¿Por qué las comunidades de ciencia y tecnología en estos países se movilizan tan escasamente como fuerza política a favor del conocimiento?”<sup>50</sup>.

La dificultad o la incapacidad para la apropiación y uso del conocimiento provoca efectos colaterales de riesgo en las sociedades que la padecen; a los países de economías dependientes les resulta difícil y hasta imposible articular respuestas coherentes, lo que agrava los niveles de retroceso y de pobreza, ya que al carecer de los resortes que facilitan la apropiación de los productos, servicios y procesos, no pueden aprovecharse de las transferencias que pudieran venir de otras sociedades basadas en el conocimiento. “El dinamismo de las economías basadas en el conocimiento puede incrementar por otro lado el proceso de pauperización de las economías en desarrollo si es que los Estados nacionales no generan condiciones para asegurar la distribución de los bienes de conocimiento y compensar estas diferencias”<sup>51</sup>. La apropiación, transformación y uso de productos, servicios y procesos basados en el conocimiento son posibles solamente a partir de las políticas educativas coherentes que pongan en marcha estrategias, medidas y recursos para facilitar la adquisición, la absorción y la comunicación de conocimientos y estas políticas tendrán grandes repercusiones en los demás sectores hasta el punto que en muchos casos podría hablarse de sinergias mutuas<sup>52</sup>. No es un argumento baladí retener que la pobreza actual más se relaciona con el saber en la sociedad actual que con el tener. “El nuevo indicador de la pobreza no está tan relacionado con las dificultades de acceso a los ingresos sino con las diferencias de conocimiento”<sup>53</sup>.

Lester Thurow subraya los avances que el conocimiento produce en distintos ámbitos pero especialmente en el área de las tecnologías, lo cual permite “que se hagan cosas nuevas de nuevas maneras”, aunque ha de tenerse en cuenta que tanto los avances en “el conocimiento básico y los adelantos en la tecnología no ocurren de manera espontánea. Deben ser

---

<sup>50</sup> Ibidem, p. 185.

<sup>51</sup> Albano, Sergio, *Síntesis del Informe sobre desarrollo mundial: El conocimiento al servicio del desarrollo*, Banco Mundial, disponible en <http://www.aprender.org.ar/aprender/coment/banco.htm>, 1999, p. 3.

<sup>52</sup> *Informe sobre el desarrollo mundial 1998 / 1999: El conocimiento al servicio del desarrollo*, p. 7.

<sup>53</sup> *Informe sobre el desarrollo mundial 1998 / 1999*, p. 4.

*descubiertos e inventados*”<sup>54</sup>. Como rasgo significativo se fija el autor en que si bien la distribución del coeficiente intelectual básico es similar en la población mundial, “*el desarrollo del conocimiento no está distribuido por igual*”<sup>55</sup>; otro rasgo de interés para el avance del conocimiento es saber poner distancias respecto de la autoridad y del argumento de la tradición, “*para ampliar y utilizar el conocimiento una sociedad necesita la exacta combinación de caos y orden*”; en tercer término, para que el conocimiento avance “*se debe comenzar por estar dispuesto a realizar las inversiones necesarias en investigación y desarrollo*”. Por último, en la era en que el conocimiento ocupa el primer lugar en la determinación de la riqueza, “*surge la necesidad de sistemas mejores de diferenciación, capaces de determinar quién es dueño de qué propiedad intelectual, de una mejor protección de lo que se posee y de sistemas que permitan resolver con mayor celeridad las disputas que se generen*”<sup>56</sup>.

Para finalizar este apartado, que se ha iniciado afirmando el conocimiento como recurso económico de importancia y de relevancia creciente, se ha venido a concluir que el conocimiento es un tipo de recurso que se genera prioritariamente mediante el aprendizaje y éste se obtiene en gran parte mediante la educación, a cuyo servicio se articula el sistema educativo y las políticas educativas, que obviamente han de afanarse inicialmente en la creación de las condiciones indispensables y más favorables para potenciar el recurso del conocimiento, de acuerdo con los fines, las posibilidades personales y los recursos materiales disponibles, teniendo en cuenta que el recurso del conocimiento al servicio del desarrollo es de una eficacia contrastada en su función de estimular y generar riqueza y bienestar. Como ha sido indicado anteriormente y con reiteración se ha manifestado la atención preferente a la adquisición de conocimientos, a la absorción y a la comunicación, que constituyen las pertinentes estrategias nacionales para reducir las diferencias de conocimientos que demandan los individuos, las instituciones y las empresas de la sociedad que está emergiendo a comienzos del siglo XXI. La producción de conocimiento exigirá la planificación de inversiones sostenidas y consecuentes, la operativización de la voluntad política de perseguir estos objetivos, de la introducción de reformas graduales en el sistema educativo, la implantación de un programa de investigación y desarrollo (I+D+i) y la

---

<sup>54</sup> Thurow Lester, *Construir riqueza*, p. 134.

<sup>55</sup> Thurow Lester, *Construir riqueza*, p. 134.

<sup>56</sup> Ibidem, pp. 134, 162.

reorientación de otras políticas hacia este horizonte, desde la decisión de asumir que el conocimiento es el agente más dinámico de producción de riqueza.

## 2.4 El nuevo concepto de la gestión del conocimiento

El progreso de la humanidad de una u otra manera ha estado vinculado al desarrollo de los conocimientos y a la capacidad de los seres humanos no sólo de crear sino también de guardar, almacenar y distribuir los conocimientos hallados. Sólo en este caso es posible el incremento del conocimiento y no el eterno retorno del volver a empezar. Guardar y almacenar los conocimientos ha sido una constante preocupación del hombre junto a la no menor interesada ocupación de que el conocimiento se recogiera en moldes inteligibles y seguros que hicieran posible su aplicación. A lo largo del tiempo el almacenamiento de los conocimientos fue encontrando soportes asequibles y más fáciles de usar, que conservaban la inteligibilidad y la comprensión del conocimiento al alcance de mayores proporciones de individuos<sup>57</sup>. El paso de la tradición oral a la escritura constituyó un enorme avance en la historia humana. *"La palabra hablada fue el instrumento más importante en las comunicaciones de las civilizaciones antiguas y de las intercomunicaciones medievales, aunque la existencia del alfabeto ya había comenzado a fijar la memoria comunitaria en papiros, papeles y manuscritos"*<sup>58</sup>.

Se progresó nuevamente cuando se pasó de la escritura ideográfica y se desarrolló un sistema nuevo que contenía un número limitado de símbolos o letras que representaban sonidos individuales y que podían construirse en secuencias, representando sonidos de palabras. Este medio fue durante muchos siglos el mejor instrumento para formular y transmitir conocimientos de generación en generación y presentarlos a la pública y libre discusión, que los rehace, los enriquece y los acepta o los rechaza utilizando un instrumento sencillo, la escritura basada en unos pocos signos o símbolos. Se produjo un avance espectacular cuando se inventa la imprenta, a finales de la edad media (Gutenberg), que reproduce a gran escala los manuscritos. Para algunos la actual revolución tecnológica no tiene precedentes en la historia de la humanidad en

---

<sup>57</sup> Méndez Francisco, Luís, *La sociedad globalizada del conocimiento*, en revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, nº 67 / 68, Madrid 2006 (en prensa).

<sup>58</sup> Vázquez, J. M<sup>a</sup>, *Medios de comunicación social*, en la revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, núm. 3, enero, Madrid 1974, p. 76.



cuanto a la reducción del gasto, sin embargo conviene que al menos los intelectuales tengan un poco más de amor a la verdad y también de humildad. Cuando Guttenberg inventó la imprenta había en Europa una industria próspera de la información, cientos y miles de monasterios con cientos de monjes tenían organizada la reproducción de las obras escritas y cincuenta años después en cientos de monasterios miles de *“monjes habían perdido su empleo”*<sup>59</sup>. Esta invención de la imprenta trajo, entre otras consecuencias, dos de notable interés en torno a la comunicación: se posterga la palabra hablada en beneficio de la impresa y se atomiza la masa receptora de la comunicación. Del auditorio de la edad media se pasa al lector individual. Elocuentes son al respecto las palabras de Neil Postman: *“El libro, aislando al lector y sus reacciones, tendía a separarle de las poderosas influencias de su familia, su profesor y su preceptor religioso. La imprenta creó así una nueva concepción de si misma, así como de su propio interés. La imprenta también creó nuevas formas literarias y alteró ideas de estilo literario. Después del florecimiento de la poesía dramática durante la época isabelina, las páginas impresas sustituyeron al teatro y millones de escolares conocieron a Shakespeare, solamente a través de esta forma, en las escuelas. La palabra impresa desvió el énfasis de la comunicación oral a la escrita y visual... En pocas palabras, durante cuatrocientos años, la civilización occidental ha vivido en lo que ha sido llamada Era Gutenberg”*<sup>60</sup>.

La era Guttenberg facilitó una divulgación de los conocimientos como nunca anteriormente había sido posible y por otra parte permitió un almacenamiento más seguro de las obras que el ingenio humano había producido y produciría a continuación. La evolución en el almacenamiento de los conocimientos y de la información da un nuevo paso en nuestra época con la aparición de la informática y la digitalización de la información. El almacenamiento de los conocimientos, las formidables facilidades de su procesamiento y la posibilidad de su distribución a través de las redes informáticas provoca una explosión del conocimiento humano incomparable, facilitando un nuevo y prometedor acceso de los seres humanos a unos volúmenes de información y de conocimientos casi imposibles de controlar y de difícil medición. Teniendo en cuenta que el conocimiento es en la actualidad un recurso estratégico de la mayor relevancia, es obvio, que estamos convocados a la elaboración y desarrollo de nuevos procedimientos y originales técnicas, que permitan y faciliten la administración y gestión de unos estratégicos

---

<sup>59</sup> Drucker, Peter, *El management del siglo XXI*, editorial Edhasa, Barcelona 2000, p. 151.

<sup>60</sup> Cita tomada de Vázquez, J. M<sup>a</sup>, *Medios de comunicación social*, en la revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, núm. 3, enero, Madrid 1974, p. 81.

recursos como son los conocimientos en la sociedad globalizada del conocimiento, tanto por parte de los individuos, como de las empresas, instituciones y organizaciones políticas de los países. Es obvio que la disponibilidad de tal cúmulo de información no sería de utilidad si no fuera posible en un tiempo dado identificar la buscada información y disponer de las técnicas para procesarla. Sólo de esta manera la información disponible puede generar nuevos conocimientos, de los cuales es posible disponer en el momento preciso. Una de las vertientes de la gestión del conocimiento consiste precisamente en los artificios, procedimientos y técnicas informáticas que identifican y procesan los conocimientos necesarios y convenientes, en el momento oportuno, para uso de las personas que los demanden. Sólo de esta manera los conocimientos se convierten en factores determinantes del desarrollo humano y social, de la evolución y cambio de las organizaciones empresariales y de eficaz instrumento de perfeccionamiento de las instituciones<sup>61</sup>. Atendiendo prioritariamente a las empresas y a los individuos, pero con validez para las instituciones, Peter F. Drucker considera que estos han de aprender qué información necesitan y cómo conseguirla, es decir, en este sentido la gestión del conocimiento implica “*organizar la información en tanto que recurso clave para ellos*”. En la empresa actual se trata de crear riqueza desde la gestión del conocimiento y este asunto se vincula inicialmente con la *información de base*, que se refiere a los datos elementales de la empresa o institución de que se trate. En una institución educativa, entre otras muchas posibilidades se trataría de conocer la cantidad y la calidad del personal docente, administrativo, de servicios y alumnos que hay en el centro; el coste de la educación que se imparte y los resultados en términos de éxito y fracaso. La gestión del conocimiento se vincula asimismo con la productividad y la innovación, que se consolidan como soportes esenciales de la sociedad y presuponen que en la sociedad del conocimiento siempre es necesario saber más y la capacidad de saber más remite de manera inmediata al conocimiento, al pensar, aunque da por hecho un mayor flujo de información y un más seguro almacenamiento y el fácil procesamiento de datos. En este sentido, tanto empresas como instituciones han de contar con datos capaces de ofrecer información sobre la “*productividad del total de factores*” que intervienen en la empresa o en la institución de que se trate. Un tercer conjunto de herramientas, lo denomina el autor, “*información de la capacidad o de las competencias fundamentales que emparejan el valor para*

---

<sup>61</sup> Méndez Francisco, Luís, *La sociedad globalizada del conocimiento*, en la revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, nº 67 / 68, Madrid 2006 (en prensa).

*el mercado o el cliente con una habilidad especial del productor y proveedor*". Estamos sometiendo a análisis el rendimiento propio en comparación con el de nuestros competidores, es decir, la gestión del conocimiento se vincula a la calidad, la innovación, el rendimiento innovador y su evaluación. En la sociedad actual el recurso más escaso en cualquier tipo de organización, empresas o instituciones, es siempre el de las personas que rindan, pero para esto es necesario pensar adecuadamente las expectativas perseguidas y desde ese punto de vista se producirá la evaluación para la asignación de personas<sup>62</sup>. En pro de la búsqueda de una concreción conceptual, de una manera descriptiva, se podría definir la gestión del conocimiento como *"el conjunto de procesos que permiten utilizar el conocimiento como factor clave para añadir y generar valor"*<sup>63</sup> o como prefieren otros autores *"es el conjunto de conocimientos y de habilidades que utiliza un individuo para resolver problemas. Incluye teoría y práctica, las normas diarias y los instrumentos para actuar. El conocimiento se basa en datos y en información pero va más allá, va unido a las personas. El conocimiento lo construyen las personas y representa sus creencias acerca de las relaciones causales"*<sup>64</sup>. La capacidad de saber *"apela en directo al sujeto del conocimiento, es decir, a la persona humana"*, que liberada por los ordenadores u otros ingenios telemáticos de las tareas rutinarias de buscar información, guardarla, organizarla y procesarla, queda liberado para *"realizar esa misteriosa operación de la que sólo nosotros, los seres humanos, somos capaces: pensar"*. En la sociedad del conocimiento, pensar significa discurrir, significa capacidad para pasar de unos conocimientos a otros, de unas relaciones a otras, significa adquirir conocimientos nuevos, significa pasar de unos niveles de conocimiento a otros de mayor complejidad, ya que *"para saber hay que llegar a saber"*, es decir, *"saber y aprendizaje son inseparables"*. Se ha de tener en cuenta que, el saber no es innato ni es una cosa que esté en alguna parte y que pueda adquirirse, como un libro, unos zapatos, etc., sino que *"es siempre vida humana"*, es lo específico de esos vivientes que son las personas, que para llegar a saber algo, necesitan aprender aquello que llegan a saber. *"De ahí que el mejor sinónimo de sociedad del conocimiento no es otro que sociedad del aprendizaje"*<sup>65</sup>. En este aspecto reside el gran reto de las empresas modernas, que han de ser *"organizaciones inteligentes"*, es decir, comunidades capaces de llegar a saber más, de aprender siempre algo

---

<sup>62</sup> Drucker, Peter F., *El management del siglo XXI*, pp. 171 – 179.

<sup>63</sup> Barceló Llauger, María, *Hacia una economía del conocimiento*, p. 54.

<sup>64</sup> Probst, Gilbert; Raub, Steffen y Romhardt, Kai, *Managing Knowledge: building blocks of success*, editado por Jhon Wiley & Sons, Nueva York 1999.

<sup>65</sup> Llano, Alejandro, *La hora de la sociedad de la inteligencia*, pp. 164 – 165.

nuevo. En esto consiste la nueva gestión del conocimiento de amplia aplicación en las empresas, aunque también sería de provechosa aplicación en otros sensibles ámbitos de la actividad social.

*“La aparición del conocimiento como nuevo factor de producción obliga a las organizaciones a replantearse algunos conceptos y modelos de gestión. En esta búsqueda de respuestas para comprender y afrontar estos cambios aparece la gestión del conocimiento. En este marco de referencia, se pone en evidencia que gestionar bien los procesos que incentiven la creación, el afianzamiento y la distribución del conocimiento en una organización se convierte en tarea imprescindible para afrontar los cambios implícitos a una economía basada en el conocimiento”*<sup>66</sup>. En la gestión del conocimiento se identifican algunas perspectivas que, por su interés, se van a esbozar con la pretensión de completar las dimensiones de este nuevo proceso permanente que estamos denominando gestión del conocimiento. Es obvio que de la combinación de estas perspectivas se pueden construir las dimensiones esenciales de este proceso. Sigo en este aspecto el diseño que hace Rivero Rodrigo: en primer término está *“la perspectiva cultural o social”*, que se vincula con la creación de una cultura del conocimiento y con las formas de comunicación y socialización en la entidad de que se trata y cuyo cometido es que las personas intervinientes en la institución o empresa *“compartan e intercambien sus conocimientos, para lo que ha de favorecerse los mecanismos adecuados de relación y locución entre ellos”*. El segundo enfoque se centra en los aspectos organizativos, es decir, las formas y procedimientos mediante los cuales *“los agentes aportan sus conocimientos y los aplican a la elaboración de las tareas”* en relación y comunicación con otros agentes. Con la organización se vinculan las *“varias metodologías, técnicas, procedimientos, herramientas”* y formas varias de proceder para resolver los retos de la gestión del conocimiento. Por último, ha de considerarse el soporte tecnológico que va a *“posibilitar y facilitar que se lleven a la práctica, de forma eficiente, los diversos aspectos incluidos en las restantes perspectivas”*, que descansa sobre el conjunto de herramientas que se denominan las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Cada una de estas perspectivas tiene su contribución específica a la implantación de la gestión del conocimiento en la empresa o institución de que se trate. Es obvio por consiguiente, que estos elementos son complementarios y toman su contenido de la realidad económica y social en que esa empresa o institución se halla ubicada, sin embargo teniendo en

---

<sup>66</sup> Barceló Llauger, María (dir.), *Hacia una economía del conocimiento*, ESIC editorial – PricewaterhouseCoopers, Madrid 2001, p. 37.

cuenta que nos movemos en un mundo cada vez más globalizado y abierto, estos enfoques tienden a la convergencia<sup>67</sup>. La gestión del conocimiento es considerada como el recurso más decisivo en la aceleración del desarrollo económico que tiene lugar en aquellas áreas del planeta que gozan de una economía más avanzada y en aquellos países que, en relativamente poco tiempo, muestran notables índices de progreso, como es el caso de California, Japón, Finlandia e Irlanda, entre otros. Sin duda, “*Esta mudanza, de conocimiento a conocimientos, le ha dado al conocimiento el poder de crear una nueva sociedad*”<sup>68</sup>.

La sociedad del conocimiento no ha de considerarse como una panacea social, sino más bien estamos en presencia de unos nuevos modos y procedimientos, formas sociales y de relaciones que se van instaurando y que van vertebrando, posiblemente hacia un nuevo orden social, todavía no bien definido ni diseñado. En cuanto a la terminología se han buscado y atribuido muy variados términos para identificar esta nueva sociedad, sin embargo los términos de más frecuente uso siguen siendo los primeros y tan escasamente originales como sociedad post — capitalista o sociedad post — industrial. En estos momentos ya la perspectiva que poseemos está ofreciendo un panorama global, que no parece despertar entusiasmos, más bien habría que consignar las muchas protestas, las insatisfacciones y un delicado asunto que en este momento procesal del trabajo no me compete hacer, pero al menos quiero dejar constancia de él, que se refiere a las situaciones de desigualdad y exclusión que parece acompañar el desarrollo de este nuevo orden social que separa más que une, ensancha las brechas, aunque no por la posesión de bienes o recursos de la naturaleza que se posean, sino por la distancia a que se colocan los países respecto al conocimiento. El Banco Mundial en su Informe sobre *El conocimiento al servicio del desarrollo* insiste en esta idea<sup>69</sup>. Para no perder la perspectiva ha de tenerse en cuenta que la desigualdad y la exclusión se dieron siempre, a lo largo de todos los siglos y en todas las culturas y civilizaciones. Cada generación buscó con más o menos afán fórmulas más o menos acertadas para paliar los excesos. El verdadero problema estaría no tanto en que se siga produciendo desigualdad y exclusión, sino si dichos fenómenos pertenecen a la naturaleza de la sociedad globalizada del conocimiento o son asuntos coyunturales, que nos urgen y responsabilizan a resolverlos, porque tienen solución dentro del sistema. Sin contradecirme con

---

<sup>67</sup> Rivero Rodrigo, Santiago, *La gestión del conocimiento*, editorial SOCINTEC, Vizcaya 2002, pp. 114 – 115.

<sup>68</sup> Drucker, Peter F., *La sociedad post – capitalista*, grupo editorial Norma, Bogotá 1994, p. 52.

<sup>69</sup> Informe sobre el desarrollo mundial, *El conocimiento al servicio del desarrollo: “Lo que distingue a los pobres – sean personas o países– de los ricos es no sólo que tienen menos capital sino también menos conocimientos”*, p. 1.

lo que acabo de manifestar y con esto termino la breve referencia a este asunto, en mi parecer sigue siendo válida la propuesta contenida en el Informe Brundtland: *“...tanto la tecnología como la organización social pueden ser ordenadas y mejoradas de manera que abran el camino a una nueva era de crecimiento económico. La pobreza no sólo es un mal en si misma. El desarrollo sostenible exige que se satisfagan las necesidades básicas de todos y que se extienda a todos la oportunidad de colmar sus aspiraciones a una vida mejor. Un mundo donde la pobreza es endémica será siempre propenso a sufrir una catástrofe ecológica o de otro tipo”*<sup>70</sup>.

Esta calificación social se difunde por doquier a múltiples ámbitos sociales como la propia economía que ha venido a constituirse en economía del conocimiento y, si bien la tierra, el trabajo y el capital mantienen su relevancia instrumental, haciendo posible la producción, ya no son definidos como los factores prioritarios de producción de riqueza, más bien se interpretan como condicionantes positivos o negativos de la producción a partir del conocimiento. *“...el crecimiento económico y el bienestar son abordados no ya desde la perspectiva de la producción de bienes sino desde la perspectiva del conocimiento... el conocimiento se promueve como el nuevo agente productor y movilizador de recursos”*<sup>71</sup>.

En este tipo de sociedad se difuminan también los agrupamientos clasistas, burguesía y proletariado, tal como se formaron a raíz de la revolución industrial, en torno al modo de producción relevante de la industria, que protagonizaron el desarrollo del orden social y económico a lo largo de los dos últimos siglos. En la sociedad del conocimiento dos grupos nuevos les sustituyen y emergen en torno al nuevo recurso del conocimiento, acceden al escenario social y advienen con toda la decisión de intervenir en ese orden social emergente. Así, tal como se ha venido afirmando, *“En lugar de capitalistas y proletarios, las clases de la sociedad postcapitalista son los trabajadores del conocimiento y los trabajadores de los servicios”*<sup>72</sup>. En la sociedad del conocimiento el capital es intelectual y es social, lo tangible cede espacio a lo intangible, y los procesos relacionados con investigación, desarrollo e innovación alcanzan una relevancia sin precedentes, como consecuencias de la ciencia, la tecnología y el conocimiento.

---

<sup>70</sup> Comisión mundial del medio ambiente y del desarrollo, *Nuestro futuro común*, editorial Alianza, Madrid 1988, punto 27, p. 29.

<sup>71</sup> Albano, Sergio, *Síntesis del Informe sobre desarrollo mundial: El conocimiento al servicio del desarrollo*, Banco Mundial, disponible en <http://www.aprender.org.ar/aprender/coment/banco.htm>, 1999, p. 3.

<sup>72</sup> Ibidem, p. 6.

Para Drucker es claro que en la sociedad del siglo XXI, el activo más valioso de que dispondrán las empresas e instituciones serán los trabajadores del saber y la productividad que estos generarán<sup>73</sup>. Esta condición puede componer ámbitos de igualdad social de los seres humanos dentro de un espacio geográfico – político común, sin embargo esta posibilidad sólo adquiere sentido en la medida en que el sujeto cognoscente se pone en condiciones de conocer, si bien la posibilidad de conocer no es suficiente como tampoco lo es el derecho de conocer. Quienes posean las competencias y destrezas cognoscitivas pertinentes tendrán ventaja sobre quienes no las han alcanzado. Sería de esperar que las sociedades, las empresas e instituciones potencien aquel conjunto de condiciones que faciliten el aprendizaje de los individuos en las mejores condiciones posibles, a fin de que obtengan los mayores beneficios individuales y se cree la mayor riqueza social. Como señala Drucker, esto significa dos cosas al menos: introducir mejoras continuas y progresivas en las condiciones de producción y transmisión de los conocimientos y determinar los factores de la productividad del trabajador del saber, con especial referencia a la calidad que es la esencia de la producción en este tipo de trabajos. Explorar de manera sistemática el conocimiento existente con miras al desarrollo de nuevos y diferentes productos, procesos y servicios, es una tarea constante de avance e innovación. La producción del conocimiento y de la innovación demandan inversiones económicas, exigen voluntad y determinación para desarrollar estrategias que se correspondan con dichos procesos y un aspecto más: *“la productividad del trabajador del saber exige que se le entienda y trate más como un activo que como un coste. Exige que los trabajadores del saber quieran trabajar para la organización y lo prefieran a cualquier otra oportunidad”*<sup>74</sup>.

No se producen los nuevos conocimientos y no se desarrollan las innovaciones tecnológicas por generación espontánea, se precisa crear las condiciones mínimas indispensables que los hagan posibles: un plan sostenido de inversiones en investigación, desarrollo e innovación y un programa consistente para la formación de cuadros profesionales de alto nivel y en cantidad suficiente, así como la sistematización de estrategias diversas de educación continuada. La opción clara por el saber y el conocimiento está permitiendo a sociedades, organizaciones, empresas e instituciones marcar diferencias respecto de aquellas otras, reticentes e incrédulas, que continúan a la zaga del progreso al mantener líneas de producción y trabajo

---

<sup>73</sup> Drucker, Peter F., *El management del siglo XXI*, p. 198.

<sup>74</sup> Drucker, Peter F., *El management del siglo XXI*, pp. 208 – 209.

desvinculados del paradigma del conocimiento. Educación, investigación, desarrollo e innovación tecnológica (I+D+i) están orientando la inversión y los esfuerzos de países otrora rurales y con índices educativos inferiores al promedio y aún por debajo del mínimo deseable, que a tiempo comprendieron los cambios que experimentaba la sociedad. Los resultados están ya a la vista. Relativamente pocos años después, p. e., los países del sureste asiático, algunos europeos y hasta la China y la India se cuentan entre los más competitivos en áreas concretas, relacionadas con la innovación tecnológica. Drucker contextualiza la comprensión de los nuevos modelos desde una perspectiva de cambios históricos: la revolución *industrial*, en la que el conocimiento se aplicó prioritariamente a la elaboración de los productos y sólo escasamente a los procesos; en la revolución *productiva*, el conocimiento se combina con el trabajo; y en la revolución *administrativa*, que actualmente discurre, el conocimiento se aplica al conocimiento: *“El conocimiento se está aplicando ahora al conocimiento mismo. Esta es la Revolución Administrativa. El conocimiento se está convirtiendo actualmente en el único factor de la producción, y ha puesto a un lado tanto al capital como al trabajo”*<sup>75</sup>.

La producción de nuevo conocimiento y la renovación del conocimiento existente no son tareas fáciles, requieren rigor y trabajo continuo; son procesos que se desarrollan según una lógica interna propia y demandan ser gestionados según sus propias leyes internas. *“Proporcionar conocimiento a fin de averiguar cómo aplicar el que ya existe para obtener resultados es, en realidad, lo que entendemos por administración”*<sup>76</sup>. La gestión del conocimiento conlleva posibilidades de igualdad entre los países y los individuos, en el sentido de que a ellos mismos compete definir sus oportunidades y limitaciones. Sin embargo, la carencia de un proyecto a medio y largo plazo sobre las inversiones orientadas a producir el capital humano necesario para crear las condiciones que permitan desatar el proceso administrativo indispensable que facilite la innovación de conocimientos, significa desaprovechar dichas oportunidades. *“...la tarea de hacer productivo el conocimiento es una responsabilidad de la administración. No puede desempeñarla el gobierno. Pero tampoco la pueden realizar las fuerzas del mercado. Requiere la aplicación, sistemática y organizada, de conocimiento al conocimiento”*<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> Peter F. Drucker, *La sociedad post – capitalista*, grupo editorial Norma, Bogotá 1994, p. 22.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 207.



La sociedad se orienta decididamente hacia un horizonte de desarrollo en la medida en que gestiona el conocimiento articulándolo con la informática, los procesos de gestión y la tecnología. Sin embargo, este tipo de actividades no están al alcance de cualquier ciudadano, se requieren para su aplicación recursos humanos de alta calificación, formados a partir de los retos y problemas que representa la precedente articulación entre información, tecnología y conocimiento: *“Si bien la economía fundada en el conocimiento no debe reducirse a la alta tecnología, los nuevos sectores, que han producido un fuerte efecto de arrastre desde hace algunos decenios al impulsar la tasa de crecimiento medio de toda la economía, se caracterizan por cierto centralismo de la ciencia y la tecnología”*<sup>78</sup>.

La dinámica interna del conocimiento maximiza los resultados en cuanto saber que actúa sobre el saber y no sobre algo ajeno a él mismo. La inversión con mayor capacidad de retorno es la que se realiza en aquellos componentes relacionados con el conocimiento; independientemente de sus dimensiones, los países comprometidos con el progreso están orientando sus inversiones en forma prioritaria a educación, ciencia, tecnología, investigación, innovación y áreas afines relacionadas con estos sectores. No se trata de excluir los factores clásicos de la producción económica de riqueza, capital y trabajo, sino de redimensionarlos mediante un proceso de innovación, para explotarlos y potenciarlos, generando nuevos procesos, nuevos productos, nuevos servicios, en fin, nuevo conocimiento. *“Se precisan nuevos modos de gestión del conocimiento para permitir la emergencia y el funcionamiento de un nuevo tipo de organización: se trata de las organizaciones orientadas a la concepción, en las cuales los procesos de aprendizaje colectivo se han vuelto centrales”*<sup>79</sup>. La gestión del conocimiento surge como un campo nuevo de especialización dentro de las ciencias administrativas, en las que los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje adquieren relevancia y prioridad. Profesionales con una elevada formación y altamente competitivos en su ejercicio, y ubicados en diferentes latitudes pero conectados por la tecnología informacional, se constituyen en equipos de trabajo que cumplen tareas con propósitos comunes vinculados con la gestión.

---

<sup>78</sup> David, Paul A. y Foray, Dominique, “Una introducción a la economía y a la sociedad del saber”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002, p. 9. David y Foray abundan y amplían su criterio en torno a los conceptos de ciencia, tecnología y conocimiento: *“La especialización en diversos conocimientos nos ha dado un enorme potencial de rendimiento en cada área. Pero por ser los conocimientos especializados necesitamos también una metodología, una disciplina, un proceso para convertir el potencial en rendimiento”*.

<sup>79</sup> Foray, Dominique, “Editorial”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002, p. 4.

*“El conocimiento sólo puede ser producido cuando es integrado a una actividad, ya que la sociedad del conocimiento es también una sociedad de organizaciones: el propósito y la función de cada organización, de negocios o no, son los de integrar los conocimientos especializados en una acción común”*<sup>80</sup>. La sociedad del conocimiento es global y reconoce esfuerzos y propósitos globales, estas circunstancias explican la generación de organizaciones nuevas en las que pierden importancia las variables de espacio y distancia, mientras se vuelven progresivamente relevantes los procesos, los flujos y las redes facilitados por la tecnología informacional. *“En la sociedad de organizaciones, sin embargo, es adecuado suponer que cualquiera que tenga algún conocimiento tendrá que adquirir nuevos conocimientos cada cuatro o cinco años o se volverá obsoleto”*<sup>81</sup>.

No basta saber lo que se sabe, continuamente se precisa renovar, innovar, adaptar nuevos conocimientos y esto a lo largo de toda la vida, lo que exige sistemas educativos nuevos, que mediante reformas y transformaciones graduales pero continuas faciliten los procesos de gestión de reciclaje y aprendizaje. Se requieren sistemas educativos comprometidos con los procesos relacionados con la producción, uso, almacenamiento, renovación y difusión del conocimiento; que sean capaces de asumir su propia producción para el desarrollo y enriquecimiento de la sociedad. *“En general, la producción de información y el conocimiento en educación no han estado ligados a los procesos de gestión y, por tanto, se ha observado escasa capacidad de análisis y de uso en las decisiones adoptadas en el sector”*<sup>82</sup>. El conflicto entre un modelo educativo obsoleto y una sociedad nueva centrada en la información y el conocimiento genera tensión, con la agravante de que la misma puede alcanzar dimensiones planetarias por el carácter global que es consustancial con la sociedad del conocimiento. Entre finales del siglo XX y principios del XXI la incertidumbre se ha universalizado en razón de los riesgos civilizatorios que afectaban a los individuos, los grupos y los países, como efectos colaterales del progreso. *“La producción de nuevos saberes crea continuamente nuevas incertidumbres. Surge entonces una nueva categoría epistemológica, que aflora con frecuencia en los debates sociales y en los*

---

<sup>80</sup> Drucker, Peter F., *La nueva sociedad de organizaciones*, en la Revista Piensa Diferente, disponible en <http://www.piensadiferente.com/articulo1.htm>, (s/f).

<sup>81</sup> Ibidem.

<sup>82</sup> Corvalán Montenegro, Ana María et al, *La información y el conocimiento: Un desafío para lograr una gestión de la educación al servicio de los aprendizajes*, UNESCO, Santiago de Chile 2002, p. 22.

*procesos de decisión pública: el conocimiento acerca del riesgo*”<sup>83</sup>; el riesgo se agrava si además el sistema educativo se ha vuelto inoperante.

En los países poco desarrollados se observa una escasa incidencia de los sistemas educativos sobre el desarrollo, es deficiente el aprovechamiento que se hace del conocimiento. Esta es una crítica frecuente y hasta válida, sin embargo es preciso tomar en consideración que esta limitación no se restringe al ámbito educativo, alcanza también a los ámbitos de la empresa, de las instituciones sociales y políticas, que sólo aprovechan en su propio beneficio una proporción insignificante del conocimiento<sup>84</sup>. Tanto la escuela como la empresa desaprovechan excesivamente los resultados de sus esfuerzos, aún así las sociedades se las agencian y encuentran modos alternativos que marcan la diferencia y acentúan aquellas condiciones que les representan ventajas comparativas frente a otras sociedades.

Para concluir este apartado dedicado a la gestión del conocimiento, quisiera hacer unas breves referencias a por lo menos dos de los teóricos de la gestión a los que algunos autores denominan el tercer motor de la industria de la gestión del conocimiento y son como los *gurús* de la sociedad globalizada del conocimiento, en cuanto proporcionan sus conocimientos a las consultorías y a las escuelas de negocios, viajan por todo el mundo, buscando nuevas ideas y difundiendo las suyas. *“El record global pertenece a Peter F. Drucker, un nativo de Austria que se internacionalizó cuando se estableció en los Estados Unidos al comienzo de su carrera. Su primer libro sobre gestión –Concept of the Corporación– lo convirtió en un sabio en Japón... El poder de los teóricos de la gestión seguirá aumentando, básicamente porque sus teorías funcionan”*<sup>85</sup>.

En general, los grandes empresarios suelen desconfiar de estos gurús de la gestión del conocimiento, por ejemplo, Bill Gates, en 1998, afirmó que la mayoría de los libros que se producen sobre las estrategias de gestión, *“que tratan de decirle a la gente cómo será el futuro son verdaderamente malos”*. En el mismo sentido se pronuncia Rupert Murdoch, que se refiere a estos gestores del conocimiento en términos semejantes: *“¿Gurús? Se pueden encontrar aquí o allá. Pero la mayoría son francamente obvios”*. Sin embargo, la experiencia de Estados Unidos

---

<sup>83</sup> Foray, Dominique, “Editorial”, en la Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002, p. 4.

<sup>84</sup> Llorens i Cerdá, Francesc, *La gestión del conocimiento en entornos educativos*, disponible en <http://www.ieslavostera.org/htm/gnosis/gc2.htm>.

<sup>85</sup> Micklethwait, John y Wooldridge, Adrian, *Un futuro perfecto: El desafío y la promesa secreta de la globalización*, Turner publicaciones, Madrid 2003, p. 110.

de América y en este momento las experiencias más o menos parciales de Asia –el intento de construir versiones asiáticas de Wharton– y de la Escuela de Economía de Harvard, la Escuela Internacional de Economía Chino – Europea, etcétera, no sólo en Japón y en Brasil de la mano de la General Motors (GMC), puesto que esta empresa había vivido una favorable experiencia en su fábrica de California, cuando de la mano de Toyota se aplicaron los métodos de gestión japoneses y un fracaso se transformó en el mayor de los éxitos de G.M.C. Esta acumulación de experiencias hace arriesgado dudar de la importancia de la gestión del conocimiento en las decisiones empresariales.

*“Uno de los teóricos de la gestión más renombrados en los Estados Unidos en este momento es un afable profesor japonés, con gruesas gafas y aficionado a hablar sobre epistemología: Ikujiro Nonaka. Se le ha concedido una cátedra en la universidad de Berkeley, California, y es visto como el decano de una nueva área de la ciencia de la gestión”<sup>86</sup>. Nonaka, en su libro *The Knowledge – Creating Company*, hace un planteamiento de la gestión del conocimiento en el que se contemplan dos aspectos: el primero es su relativa falta de interés por la tecnología de la información: “Muchas empresas estadounidenses creen que la ‘creación del conocimiento’ es generar bases de datos en una computadora. Nonaka sostiene que buena parte del banco de conocimientos de una empresa no tiene nada que ver con los datos, sino que parte del conocimiento informal que surge de la tarea cotidiana... se almacena en el cerebro de los gestores intermedios, exactamente aquellos que los grandes proyectos... reemplazaron por computadoras”.*

El segundo elemento por el que destaca Nonaka es su convicción de que las grandes empresas necesitan grandes cuotas de ocio para seguir siendo creativas: *“Si se permite que los empleados tengan tiempo para idear esquemas descabellados, o sólo para conversar, surgirá una innovación para el mercado; si se les obliga a rendir cuentas a cada minuto del día acumularán productos rutinarios”<sup>87</sup>.*

En consecuencia, la contribución de la gestión del conocimiento al desarrollo estratégico de las empresas es todavía una rama del saber muy nueva y desconocida en otros ámbitos institucionales, que se está experimentando con cierto éxito en grandes y medianas empresas y que las capacita para desarrollar ventajas competitivas y esto, como dice Nonaka, mediante la

---

<sup>86</sup> Micklethwait, John y Wooldridge, Adrian, *Un futuro perfecto*, p. 116.

<sup>87</sup> Micklethwait, John y Wooldridge, Adrian, *Un futuro perfecto*, pp. 116 – 117.

gestión del conocimiento existente en su propia organización y entorno, asumidos *“como un sistema único en constante interacción”*. La gestión del conocimiento se presenta como un proceso, integrado por tres aspectos: la creación o innovación, la distribución o aplicación y la medición o resultados. Todos los proyectos y modelos cuentan con estos tres elementos, las diferencias se asientan en la prioridad que se haga de la creación e innovación o de la medición del capital intelectual<sup>88</sup>. *“Medir la adquisición y el uso de los bienes intelectuales es algo que despierta gran interés y no menos escepticismo. Incluso los que deploran la insuficiencia de los procedimientos contables actuales desconfían de la inclusión de las medidas no financieras inciertas y acaso subjetivas en las memorias anuales... Pero si es un error mezclar las mediciones de capital intelectual con los datos financieros, lo es aun mayor descartarlos por completo”*<sup>89</sup>. Esta cuestión de la medición del capital humano es siempre un problema de envergadura con el que ha de enfrentarse cualquier directivo. Tiene el sentido de cuantificar *“la eficacia de las decisiones que toma para desarrollar y dirigir a los profesionales que dependen de él”* y aunque en el momento presente se está revisando el papel de los integrantes de las empresas, organizaciones e instituciones y se está pasando de considerar un gasto a estimar el capital humano como un activo, pero en todo caso supone gastos, los sueldos y salarios, por lo que es necesario hacer algún tipo de medición de la eficacia de las prácticas relativas a los recursos del capital humano<sup>90</sup>.

## 2.5 La capitalización de la información

La sola posesión de conocimiento no es suficiente, al ser almacenado, el conocimiento cambia su naturaleza y pasa a convertirse en información, que puede ser o no explotada; en todo caso, sin la debida apropiación por parte del sujeto no es posible una gestión productiva del mismo. *“Para que algo se considere como conocimiento tiene que ser integrado en el sistema de creencias del sujeto”*<sup>91</sup>. Integrado el conocimiento en el sujeto cognoscente, dos son los paradigmas más al uso, según se trate de innovar o producir y gestionar la aplicación del

---

<sup>88</sup> Barceló Llauger, María, *Hacia una economía del conocimiento*, p. 52.

<sup>89</sup> Stewart, Thomas A., *La nueva riqueza de las organizaciones: El capital intelectual*, editorial Granica, Barcelona 1997, p. 319.

<sup>90</sup> Simón, Cristina y Rojo, Pilar, *Medición del capital humano*, en ABC, Suplemento NT, Nuevo Trabajo, Economía y Empresas, nº 433, 11 de mayo de 2003, p. 18.

<sup>91</sup> Hansson, Sven Ove, “Las inseguridades en la sociedad del conocimiento”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002, pp.48-49.

conocimiento. Los Estados Unidos de América y Japón representarían las dos formas paradigmáticas, mientras el primero sobresale en la producción de conocimiento, el segundo se distingue por su operacionalización, habiendo decollado como líder mundial en innovación del conocimiento. Estos países y otros como los que forman la Unión Europea se decidieron a cambiar los viejos modelos de producción y desarrollo que orientaban su inversión y sus esfuerzos y los obsoletos sistemas educativos. El sector productivo de estos países y la administración político — educativa articularon con energía y voluntad, el diseño y desarrollo de los modelos alternativos que pautan sus nuevas economías del conocimiento, alcanzando altos niveles de producción y bienestar y probadas capacidades en el manejo y posesión de información. La notable reforma que los países industrializados han venido dando a sus sistemas educativos desde final de la Segunda Guerra Mundial, todavía constituye una tarea pendiente para buena parte de los países en vías de desarrollo, aunque cada día son más conscientes de que sin una reforma educativa a fondo no les será posible responder a los desafíos que les plantea la sociedad de la información. En su obra *La educación en la empresa*, Ernesto Gore aborda el problema y da algunas de las razones que explican la urgencia de dichas reformas: “*Se ha señalado reiteradamente que estamos pasando de una etapa industrial a otra dominada por la información... en este tránsito, el sistema educativo vigente no resulta capaz de enfrentar los desafíos de la nueva sociedad emergente... la escuela está excesivamente ligada a los valores de la sociedad industrial*”<sup>92</sup>.

Sin cambios profundos en los procedimientos y en el contenido de la docencia y del aprendizaje, sin una reorientación de la inversión y sin una transformación real de la cultura productiva, resultará muy difícil para cualquier sociedad ejercer un liderazgo competitivo en cualquier sector productivo en la sociedad globalizada del conocimiento, en la que la información pauta la producción de la riqueza. La pervivencia de los esquemas de la sociedad industrial se explican no sólo desde la inercia cultural sino también por la utilidad que han prestado, por lo que se requerirá de tiempo y de voluntad para desmontar modos de vida sustentados además en supuestos incontrovertidos durante más de dos siglos. Si bien el conocimiento no es un fenómeno nuevo, la insistencia que en la actualidad se hace sobre éste,

---

<sup>92</sup> Gore, Ernesto, *La educación en la empresa*, ediciones Granica, S. A., Buenos Aires 2004, p. 35. Los países menos industrializados han tenido dificultades y demoras indeseables para comprender y emprender los cambios y ajustes de que precisan para encarar su rezago, lo que provoca el agravamiento de su situación al resultarles imposible hacer las inversiones y emprender las reformas de sus sistemas educativos en el brevísimo plazo que demanda la sociedad de la información.

reside en su original condición de fértil recurso productivo, mediante la conversión del conocimiento en capital. Para Peter F. Drucker “...hay un elemento crítico, sin el cual los bien conocidos fenómenos, es decir, el capitalismo y el avance técnico, probablemente no podrían haberse convertido en una pandemia social y mundial. Ese elemento es el cambio radical del significado del conocimiento que ocurrió en Europa hacia el año 1700, o poco después”<sup>93</sup>.

En la sociedad de la información, el conocimiento acumulado como información o bien actuando sobre los conocimientos para producir nuevos conocimientos o para innovarlos, asume un significado nuevo y diferente, como bien lo señala Gore: “...educación y conocimiento juegan un papel relevante en tanto las nuevas industrias dependen más de la organización del conocimiento y el aprendizaje que la nación haya logrado, que de sus recursos naturales, territorios o materia prima”<sup>94</sup>. En esta razón se apoyan las numerosas experiencias y esfuerzos orientados a la innovación, la investigación y el desarrollo en las sociedades avanzadas. Los gobiernos, los grupos de investigación y los múltiples centros de estudios tienen el convencimiento y funcionan desde la presunción de que “la expansión de la economía a la sociedad de conocimiento descansa en la multiplicación de las comunidades intensivas en conocimiento. Como ya se ha dicho, estas comunidades, que se caracterizan por grandes capacidades de producción y reproducción del saber, un espacio público o semipúblico de intercambio y de aprendizaje y la utilización intensiva de las tecnologías de la información, son comunidades esencialmente relacionadas con profesiones o con proyectos científicos, técnicos y económicos”<sup>95</sup>. Se ha generalizado la convicción de que el desarrollo humano y el desarrollo económico se construyen sobre el recurso del conocimiento, de donde deriva la progresiva inversión estatal y privada de medios materiales y equipos humanos implicados en las actividades relacionadas con investigación e innovación tecnológica. Los sectores empresariales y políticos son conscientes de que el constante incremento de la productividad depende directamente de la capacidad de innovación, investigación y aprendizaje, que son actividades que forman parte de las tareas de los trabajadores del saber. De ahí la revalorización que se ha hecho de los recursos humanos, calificados como la fuente de diferenciación y la ventaja comparativa que poseen las empresas y las organizaciones con respecto a sus homólogas. Esta relevancia

---

<sup>93</sup> Drucker, Peter F., *La sociedad post – capitalista*, grupo editorial Norma, Bogotá 1994, p. 29.

<sup>94</sup> Gore, Ernesto, *La educación en la empresa*, 2004, p. 39.

<sup>95</sup> David, Paul A. y Foray, Dominique, “Una introducción a la economía y a la sociedad del saber”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002, p. 25.

adquirida de los recursos humanos explica el peso de las partidas presupuestarias que los gobiernos y las empresas de los países más desarrollados destinan a la educación formal y continuada de niños, jóvenes y empleados, lo mismo que a investigación y desarrollo; se requiere saber y orientar lo que se sabe a la producción. Sin embargo no ha de servir de alarma ciertas diferencias en los niveles de desarrollo, ya que las semejanzas son más que las diferencias en cuanto al modelo que siguen estos procesos. *“Los procesos económicos de desarrollo son muy semejantes, ya sea que se den en países de alto o de bajo nivel de ingresos. El stock de capital debe ser aumentado mediante la inversión, tanto en capital físico como en capital humano, y adaptándose, además, a los cambios que se van produciendo en el valor de los servicios que prestan los agentes humanos. Estos reajustes llevan consigo la redistribución de los recursos disponibles a medida que las condiciones económicas cambian. En cuanto actividades, todas estas son medios para lograr el objetivo de llevar al máximo las satisfacciones –y por ende el bienestar– de las personas a quienes sirve la economía”*<sup>96</sup>.

Peter F. Drucker sin embargo acentúa las diferencias en el desarrollo según los niveles y según los modelos atendiendo preferentemente a la variable del conocimiento. Desde esta perspectiva, para el autor, las diferencias crecen sustancialmente y de manera especial en el ámbito de la economía se hacen sustanciales cuando comparamos la productividad del trabajador manual y del trabajador del saber. *“En ningún otro ámbito es mayor la diferencia... que en su aspecto económico”*<sup>97</sup>.

Las nuevas realidades sociales y económicas plantean inéditos desafíos en relación con la capacitación de las nuevas generaciones y la reconversión de los recursos humanos existentes para que puedan seguir siendo útiles en las diferentes condiciones sociales. En los países en vías de desarrollo, los sistemas educativos no siempre han acertado o han sido incapaces de emprender las reformas que la sociedad y sus sectores más dinámicos demandan, por lo que las funciones que en principio correspondían al sector educativo están siendo asumidas por las empresas, las organizaciones de la sociedad civil y otras entidades. A la escuela, como institución se le pide más de lo que puede dar, habiendo cambiado poco, casi nada, en las últimas décadas.

---

<sup>96</sup> Schultz, Theodore W., *Invirtiendo en la gente*, editorial Ariel, Barcelona 1985, p. 49.

<sup>97</sup> Drucker, Peter F., *El management del siglo XXI*, p. 216.



A veces la imaginación desborda sus propios límites y se espera que el sistema educativo reaccione por sí mismo y desde la nada para asumir los cambios indispensables en orden a la consecución de los cometidos que le corresponden en la sociedad de la información. Desde la mejor de las intencionalidades políticas, cada país propone metas de desarrollo que parecen garantizar el bienestar y la calidad de vida a las familias. Ahora bien, estas metas chocan con la dificultad de unos niveles de conocimientos adquiridos muy reducidos y desiguales por parte de la población. Al abordar esta cuestión, el Banco Mundial, en su Informe sobre desarrollo mundial, *El conocimiento al servicio del desarrollo*, dado a conocer en el año 1999, analiza la cuestión formulando una serie de recomendaciones de considerable importancia: “*Los Estados Nacionales deben asegurar primero una neutralización de las diferencias de conocimiento e incrementar por medio de políticas eficaces, el caudal de conocimientos o capital intelectual como una forma de elevar el nivel de ingresos*”<sup>98</sup>.

## 2.6 El capital intelectual y la tecnología

Las circunstancias que caracterizan la sociedad entre los finales del siglo XX y principios del XXI han provocado el surgimiento de demandas nuevas en asuntos desconocidos en el ámbito de la sociedad industrial, al menos si se atiende preferentemente a la primera y segunda fase la revolución industrial. Vamos a tratar en este apartado la presencia y relevancia que en la sociedad globalizada del conocimiento se imputa a las nuevas tecnologías. Fernando Sáez Vacas estudia las comunidades nootrópicas<sup>99</sup>, que define como aquel tipo de agrupamientos de intelectuales orientados a desarrollar procesos basados en el conocimiento o generadores de conocimiento. De su lado, Manuel Castells dedica una parte importante de su investigación a la transformación de las formas urbanas en su trayectoria hacia las ciudades informacionales, que define por su especial soporte estructural de redes y flujos: “*Sostengo que, debido a la naturaleza de la nueva sociedad, basada en el conocimiento, organizada en torno a redes y*

---

<sup>98</sup> Albano, Sergio, *Síntesis del Informe sobre desarrollo mundial: El conocimiento al servicio del desarrollo*, Banco Mundial, disponible en <http://www.aprender.org.ar/aprender/coment/banco.htm>, 1999, p. 4. Sin inversión sostenida en investigación, desarrollo y tecnología, y sin sistemas educativos capaces de responder a estas demandas, son pocas las esperanzas para las sociedades que se han ido quedando atrás.

<sup>99</sup> Sáez Vacas, Fernando, *Sociedad de la información, comunidades nootrópicas, nootecnología*, Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación: OEI, núm. 1, septiembre – diciembre, 2001.

*compuesta en parte por flujos, la ciudad informacional no es una forma, sino un proceso, caracterizado por el dominio estructural del espacio de los flujos”<sup>100</sup>.*

Castells ha estudiado con detenimiento y formulado una fundada hipótesis respecto de la era de la información, tratando de explicar los vínculos existentes entre la información y la tecnología en cuanto factores de desarrollo de la sociedad informacional: *“El procesamiento de la información se centra en el perfeccionamiento de la tecnología de este procesamiento como fuente de productividad, en un círculo virtuoso de interacción de las fuentes del conocimiento de la tecnología y la aplicación de ésta para mejorar la generación de conocimiento y del procesamiento de la información: por ello, denomino informacional a este nuevo modo de desarrollo, constituido por el surgimiento de un nuevo paradigma tecnológico basado en la tecnología de la información”<sup>101</sup>.*

La tecnología y el desarrollo se han vuelto claves en la sociedad de la información, como claves son los recursos humanos cualificados, capaces de producirla y hacer un uso productivo de la misma<sup>102</sup>. Aunque en la sociedad del conocimiento los agentes sociales son decisivos en orden a establecer las ventajas comparativas entre las empresas y las organizaciones, sin embargo, es innegable el peso que las nuevas tecnologías tienen en la sociedad actual, aunque es muy probable que esa confianza no responda tanto a la eficacia intrínseca de la que son portadoras, que es excelente, sino principalmente por la confianza que los individuos depositan en los complejos tecnológicos, a pesar de que la experiencia nos muestra a diario sus limitaciones.

En este marco de la sociedad actual, Lester Thurow insiste en la necesidad de una continua formación y reciclaje de las competencias y destrezas, precisamente desde la perspectiva de las exigencias tecnológicas. Para el capitalismo del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, las capacidades humanas adquiridas tenían una importancia muy limitada, en parte porque la especialización necesaria era muy elemental y se adquiría con facilidad desde la sola experiencia y en parte porque la afluencia de la mano de obra era ilimitada, en consecuencia *el trabajo se consideraba un factor marginal de la producción*, sin embargo *la construcción de*

---

<sup>100</sup> Castells, Manuel, *La era de la información*, vol. I, *La sociedad red*, Alianza editorial, S. A., segunda edición, Madrid 2000, p. 476.

<sup>101</sup> *Ibíd.*, p. 47.

<sup>102</sup> Al respecto, Ernesto Gore, en su libro *La educación en la empresa*, ediciones Granica, S. A., Buenos Aires, 2004, p. 39 asegura que *“Si la tecnología crea la ventaja comparativa, apoderarse de esa ventaja competitiva exige una fuerza de trabajo hábil en las organizaciones. Las cualidades de la fuerza de trabajo serán el arma competitiva básica del siglo XXI, y las personas especializadas la única ventaja competitiva perdurable”*.

la pirámide de la riqueza en el siglo XXI, exige la introducción de cambios en el sistema de adquisición de las capacidades y reviste una enorme complejidad:

1) *“Las cualificaciones técnicas necesarias para triunfar se incrementarán y cambiarán rápidamente. Serán pocos los que puedan contar con una cualificación laboral válida para toda la vida después de los doce o dieciséis años de educación. La educación adulta, con la adquisición de capacidades en todas las edades, tendrá que comenzar a ser una realidad.*

2) *Dado que las cualificaciones necesarias dependerán del despliegue de nuevas tecnologías en rápida transformación, en muchos casos se necesitará un esfuerzo de formación, sobre la marcha, conjunto entre los empleados y los empresarios.*

3) *En una economía global en la que los empresarios disponen del mundo entero para buscar salarios más bajos, los sueldos no se determinan sobre la base de si vive en un país rico o en uno pobre, sino sobre la base de las capacidades individuales”<sup>103</sup>.*

Teniendo en cuenta que las relaciones sociales se realizan cada vez más en una sociedad global, el conocimiento y la información tienden a expandirse con la misma sociedad que formula sus demandas desde la perspectiva global; por consiguiente el conocimiento está global y simultáneamente disponible para usuarios y trabajadores, inserto en los proyectos y procesos de producción y renovación de carácter global. Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) potencian globalmente los procesos de desarrollo. Obviar esta cuestión significaría dejar fuera de juego las posibilidades de la innovación y reducir a su mínima expresión las posibilidades de bienestar y desarrollo y en consecuencia de la normal sobrevivencia de las empresas, las organizaciones y las sociedades. El escenario es global, los agentes sociales como algunas empresas, algunas instituciones nacionales, selectas organizaciones internacionales y los países más avanzados están situándose en ese escenario global, donde se lleva a cabo el *metajuego* de las grandes decisiones políticas y económicas junto con la reglamentación de tales actividades. Los que se sientan ante ese tablero podrán tener oportunidad de expresarse y hasta de defender, con mayor o menor éxito, sus propios intereses. Los países que se ausenten o no accedan a ese escenario no participan y en consecuencia su voz no será oída y sus intereses y los de sus ciudadanos, si de políticos se tratare, no serán tenidos en cuenta.

---

<sup>103</sup> Thurow, Lester, *Construir riqueza*, editorial Vergara, Argentina 2000, p. 127.

*“La productividad del conocimiento va a ser, cada vez más, el factor determinante en la posición competitiva de un país, de una industria, de una compañía... La única ventaja posible estará en cuanto pueda obtener con el conocimiento universalmente disponible... Lo único que va a tener importancia en la economía nacional, lo mismo que en la internacional, es el rendimiento de la administración en hacer productivo el conocimiento”*<sup>104</sup>. Producido el conocimiento y disponible la información, todavía resta que estos recursos sean usados y administrados de forma conveniente para alcanzar los objetivos propuestos, por consiguiente el trabajador del saber y su actividad se convierten en el principio axial y de garantía de éxito. Desde estos presupuestos cobran un valor insospechado las actividades de los agentes sociales, si en cambio se carece de la mencionada estrategia, las herramientas y los procedimientos, las expectativas, los proyectos y los planes carecerían de valor, en sí mismos no son suficientes. Las nuevas tecnologías, a pesar de sus muchas y reconocidas posibilidades, no tienen por sí mismas la suficiencia necesaria para que la sociedad alcance unos adecuados perfiles de desarrollo humano y social. Es siempre la actividad humana el eje vertebrador tanto de la sociedad de la información como de cualquier otra. Ahora bien, la actividad humana se concentra más en las complejas tareas, relacionadas con la innovación, con la ciencia, con la investigación y con el desarrollo, para lo que se ve favorecida por el uso de las nuevas tecnologías, para lo que son requeridos principalmente los trabajadores del saber y escasamente los trabajadores manuales<sup>105</sup>. Ninguna inversión en investigación y desarrollo, en ciencia y tecnología, por alta que pudiera parecer, podría considerarse como una proporción excesiva del gasto, tanto público como privado. Si bien es posible establecer estándares deseables, los mismos no dejan de ser referentes de las propias limitaciones en razón de que en la sociedad globalizada del conocimiento las inversiones en tecnología y en producción de capital intelectual, en investigación y en desarrollo por muy generosas que fueren nunca son muchas ni suficientes<sup>106</sup>, lo cual es igualmente válido para los países desarrollados que para aquellos considerados en vías de desarrollo.

---

<sup>104</sup> Ibídem, p. 211.

<sup>105</sup> “Si hay algo diferente en el sistema económico que ha caracterizado a la mayoría de países industrializados durante los últimos doscientos cincuenta años es, sin duda, el aumento de la importancia del conocimiento científico y tecnológico en la actividad económica”. Arora, Ashish, Fosfuri, Andrea y Gambardella, Alfonso, “Los mercados de tecnologías en la economía del conocimiento”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, La sociedad del conocimiento, 2002, p. 155.

<sup>106</sup> “El conocimiento no es barato. Todos los países desarrollados gastan más o menos una quinta parte de su PIB en su producción y disseminación. La escolaridad formal –escuelas para los jóvenes antes de que entren a la fuerza laboral– se lleva como una décima parte del PIB (en la época de la Primera Guerra Mundial, era apenas del 2%, más o menos). Las organizaciones empleadoras gastan otro 5% del PIB en educación continua de sus empleados;

Para Leif Edvinsson, que asume el informe de la OCDE: *Cuadro de mando 2001 – Hacia una economía basada en el conocimiento*, la riqueza futura será construida por los países que desarrollan actividades intensivas en investigación, como son los casos de Suiza, Suecia, Estados Unidos, Irlanda, Japón y los Países Bajos<sup>107</sup>. Aquellos países de tradición agrícola o industrial que fueron capaces de orientar sus esfuerzos hacia el horizonte de la producción y renovación del conocimiento, introduciendo los cambios necesarios en sus sistemas educativos se cuentan entre los más exitosos del mundo. En los últimos lustros la inversión en actividades relacionadas con investigación e innovación tecnológica ha experimentado un incremento espectacular. Jean – Francois Lyotar, que es un filósofo posmodernista, insiste en esta idea: “... *el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna... Se sabe que el saber se ha convertido en los últimos decenios en la principal fuerza de producción*”<sup>108</sup>.

En la sociedad actual, el mantenimiento de parques industriales desvinculados de los magnos procesos de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) y la ausencia de planes de inversión destinados a estos objetivos carece de sentido. Esta es la razón por la que la industria mejor situada comercialmente ha incrementado en forma sistemática su incorporación a las nuevas tecnologías. Sin embargo todavía hay países en vías de desarrollo que parecen satisfechos en su condición de simples usuarios y consumidores de tecnología, careciendo de iniciativas programáticas para hacer investigaciones y aplicaciones a fin de crear sus propios ámbitos de innovación y desarrollo<sup>109</sup>.

## 2. 7. Acceso y disponibilidad del conocimiento

La producción del conocimiento es ilimitada y libre, no así los productos objetivados, cuya propiedad puede estar regulada jurídicamente, con lo que se garantizan los derechos de

---

puede ser más; y del 3 al 5% del PIB se gasta en investigación y desarrollo, es decir, en la producción de nuevo conocimiento”. Peter F. Drucker, *La sociedad post – capitalista*, grupo editorial Norma, Bogotá 1994, pp. 202-203.

<sup>107</sup> Edvinsson, Leif, *¿Quiénes y dónde controlarán el capital intelectual de las naciones del mañana?*, Madrimás, Revista Aula Abierta, disponible en <http://www.madrimasd.org/frevista/aulas.asp>, p. 178.

<sup>108</sup> Lyotar, Jean – Francois, *La condición postmoderna*, ediciones Cátedra, S.A., Madrid 1994, pp. 13, 16.

<sup>109</sup> “Las industrias que en los últimos cuarenta años han pasado a ocupar el centro de la economía son aquellas cuyo negocio es la producción y la distribución de conocimientos, y no la producción y distribución de objetos”. Drucker, Peter F., *La sociedad post – capitalista*, grupo editorial Norma, Bogotá 1994, p. 198.

posesión y comercialización del mismo<sup>110</sup>. En todo caso, esta es una cuestión importante, sobre la que hay un debate internacional muy apasionado, en razón de las limitaciones que ello impone a aquellas sociedades con escasas posibilidades de producir conocimientos y a la vez están imposibilitadas para adquirir y explotar en su beneficio tales derechos. En un escenario de gran competitividad, es frecuente que los países mejor posicionados respecto de la información y del conocimiento, dificulten el acceso a los mismos por parte de los menos favorecidos<sup>111</sup>. El proteccionismo se legitima por los enormes gastos que representa la investigación y en general beneficia a los países avanzados, pero casi siempre perjudica a los más débiles, restándoles posibilidades al dificultarles el acceso y el aprovechamiento de esfuerzos ya realizados y de caminos transitados, impidiéndoles el desarrollo de actividades intensivas en conocimiento: *“...las políticas nacionales que limitan el acceso a los científicos extranjeros e imponen restricciones tecnológicas han desempeñado un importante papel, a la vez como obstáculos a las actividades de investigación y como incentivos para desarrollar ciertas tecnologías en los países menos desarrollados”*<sup>112</sup>.

Aunque los países en vías de desarrollo son afectados en forma severa por la carencia de recursos económicos y por sus notables limitaciones de capital intelectual, nada impide que mediante el desarrollo de planes estratégicos alternativos logren mejorías importantes en ambos aspectos. La India, Irlanda y Singapur, entre otros, representan ejemplos concretos en este sentido, habiendo sido países predominantemente rurales hasta hace poco, con sistemas educativos más bien tradicionales y con un desarrollo económico poco halagador, en relativamente pocos años (cincuenta o menos), han logrado figurar entre los más exitosos y compiten de igual a igual en tecnología y desarrollo económico en determinados renglones que identificaron como sus nichos o espacios en los que les era posible competir.

La sociedad de la información y del conocimiento, si bien establece reglas universales que podrían resultar infranqueables para determinadas sociedades a partir de las normas y líneas

---

<sup>110</sup> De todos modos habría que matizar esta expresión ya que en primer término el uso del conocimiento no es incompatible con otros usos, es decir, el que una persona utilice un conocimiento no obsta para que ese mismo conocimiento sea utilizado por otros. En segundo lugar, cuando un conocimiento es de dominio público con dificultad quien lo descubrió podrá impedir que sea usado por los demás.

<sup>111</sup> *“Otras políticas de los países industrializados, destinadas a potenciar la competitividad de sus sectores industriales mediante medidas proteccionistas, tienen un efecto especialmente perjudicial en el acceso al conocimiento de los investigadores de los países menos desarrollados”*. Forero – Pineda, C. y Jaramillo – Salazar, H., “Acceso de los investigadores de los países menos desarrollados a la ciencia y la tecnología internacional”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, La sociedad del conocimiento, 2002, p. 183.

<sup>112</sup> *Ibidem*.

de condicionalidad establecidas, se abre a todos por igual, debiendo cada país ponerse en condiciones de competir a partir del desarrollo del potencial de que disponga. En otras palabras, todos tienen el derecho a competir y pueden hacerlo en condiciones de igualdad si es que han logrado alcanzar el perfil mínimo requerido en tal sentido.

Para concluir quisiera insistir una vez más en que la gestión del conocimiento lleva aparejada la necesidad de saber identificar qué conocimientos se han de poseer, ya que la gestión no ha de alcanzar a todos los conocimientos, sino tan sólo los necesarios y dar prioridad a los más estratégicos para asegurar la consecución de los objetivos propuestos. El segundo paso se relaciona con el dominio y la maestría con que podemos funcionar con esos conocimientos, y el tercer paso es la capacidad de sacar del conocimiento disponible el mayor provecho. En esto se resume la actividad humana en la sociedad del conocimiento. En apariencia fácil. En realidad difícil y siempre mejorable, de ahí la necesidad de arbitrar los adecuados procedimientos para disponer de un sistema educativo que además de atender la demanda de las nuevas generaciones, instaure políticas que ofrezcan posibilidades reales de una educación continua y permanente a las personas adultas.

**Capítulo 3:**  
**DIMENSIONES ANTROPOLÓGICAS**

**ÍNDICE**

---

- 3.1.- Visiones de la filosofía moral sobre el hombre
- 3.2.- Hombre y naturaleza
- 3.3.- Del asombro individual a la acción social
- 3.4.- Inteligencia, pensamiento y lenguaje
- 3.5.- Las vicisitudes de la acción humana
- 3.6.- Diálogo y cooperación como signos de identidad
- 3.7.- La intencionalidad y el sentido del lenguaje
- 3.8.- A modo de síntesis.





### **Capítulo 3:**

## **DIMENSIONES ANTROPOLÓGICAS**

En el presente capítulo se pretende la exposición y breve comentario de algunos rasgos y características del sujeto activo de la educación, el hombre, como, por otra parte, parece razonable exigencia de la naturaleza misma de la tesis, cuyo diseño se corresponde con el riguroso análisis del sistema educativo dominicano, en orden a la detección de sus posibles disfunciones, que estimulen la elaboración de una alternativa de mejora de la educación, para su implantación en la República Dominicana, centrada prioritariamente en la educación secundaria. El objetivo prioritario de la tesis no pretende un análisis exhaustivo de un asunto tan amplio y variado. Identificar y considerar los rasgos específicos de la educación secundaria, que son más decisivos para una educación de calidad, es el propósito principal de la tesis. Teniendo en cuenta que el sujeto de la educación será siempre el ser humano, es razonable dedicar un capítulo a la consideración de las dimensiones esenciales del hombre. La presente reflexión se inicia por lo más elemental, lo más primario y esencial, que se estima insoslayable cual es la condición moral del hombre, sobre la cual se han construido poderosos discursos en el largo camino recorrido por el desarrollo del pensamiento filosófico. En la filosofía de la Grecia Clásica, la contemplación del hombre se visiona en el marco esencial de un global cosmocentrismo, en el que el ser humano se considera todavía parte no muy nítidamente diferenciada de la naturaleza, a no ser como ciudadano integrado en la polis, condición que no afecta a todos los hombres y por consiguiente no es todavía rasgo específico del hombre en cuanto tal. En el contexto de la ética cristiana se acentúa el perfil de dignidad de la persona humana, capaz de fundamentar progresivos logros en la libertad y en la responsabilidad, aunque dentro de una cierta normativa, que es el mandato de Dios. En la Ilustración, de la mano de I. Kant se da el paso hacia la autonomía plena del hombre, que se va a soportar sobre el universal y absoluto respeto a la persona humana. La situación de conflicto, en su doble versión de explotación y alienación, que soporta el hombre materialista e histórico y sus afanes de cambio

constituyen algunas aportaciones marxistas de interés, que se mencionan en el presente capítulo. En un segundo apartado, se considera al ser humano en su doble dimensión de organismo natural, inserto en la naturaleza circundante y sujeto a los avatares de la misma como cualesquiera otros organismos vivos con los que mantiene rasgos comunes y que han de adaptarse a las condiciones físicas (clima, luz, temperatura, humedad y electrización de la atmósfera), a las características químicas del hábitat como los alimentos no orgánicos, la calidad del agua, la naturaleza del suelo, etc.<sup>1</sup>. Por su peculiar equipamiento, el hombre es un ser dotado de una extraordinaria flexibilidad y refinamiento en la conducta, con gran capacidad y facilidad para idear y acumular procedimientos y construir instrumentos con que enfrentarse a situaciones varias de la vida, lo que pone de manifiesto una conducta dinámica, incomparablemente superior a la de otros seres del mundo vivo, de donde se concluye que el hombre y la comunidad humana han de constituirse como objetivo distinto de cualquier otro organismo para la indagación científica. Una interesante dimensión humana viene dada por la misma capacidad de asombro y sorpresa que acompaña al hombre y que fluye naturalmente desde la capacidad intelectual que constituye al hombre no solo al intelectual, como dice Ortega y Gasset, sino a todo hombre<sup>2</sup>. Esta capacidad de sorpresa y asombro, tan bellamente descrita por Ortega, arrastra al hombre en su contacto con las cosas y con los otros, desencadenando la acción humana en sus múltiples posibilidades de realización no solo como ventana a través de la cual nos asomamos a la íntima condición del ser humano, sino como medio e instrumento mediante el cual el hombre avanza en el conocimiento del otro y de lo otro y progresa en la transformación del medio en beneficio de su interés individual y del interés general de la comunidad humana organizada. En cuarto lugar, se atiende a la interacción entre pensamiento y lenguaje en cuanto funciones antropológicas. El término inteligencia en singular no prejuzga el debate moderno y al parecer las tendencias más actuales que suelen vincular con frecuencia ‘inteligencia’ y ‘múltiple’ o inteligencias múltiples (H. Gardner, *Inteligencias múltiples*, Paidós, Barcelona 1995). Pensamiento y lenguaje son funciones diferenciadas, cuya interacción es condición

---

<sup>1</sup> Jean Paul Deleage, *Historia de la ecología*, Icaria, Barcelona 1993, p. 73: “Bajo el nombre de condiciones de existencia, comprendemos el conjunto de relaciones de los organismos entre sí, relaciones favorables o desfavorables. Cada organismo tiene, entre los demás organismos, amigos o enemigos (...) Los organismos que sirven a los demás de alimento, o que viven a expensas como parásitos, deben situarse también en la categoría de condiciones de existencia”

<sup>2</sup> Ortega y Gasset, José, *La rebelión de las masas*, editorial Espasa – Calpe, Madrid 1996, p. 66: “Sorprenderse, extrañarse es comenzar a entender, es el deporte y el lujo específico del intelectual. Por eso su gesto gremial consiste en mirar el mundo con los ojos dilatados por la extrañeza. Todo en el mundo es extraño y es maravilloso para unas pupilas bien abiertas. Esto maravillarse, es la delicia vedada al futbolista, y que, en cambio, lleva al intelectual por el mundo en perpetua embriaguez de visionario”, p. 66.

del desarrollo de ambas, que no significa la simple dependencia del pensamiento en relación con el lenguaje aunque no cabe duda que “el proceso de la interiorización del lenguaje contribuye a la configuración del pensamiento, pero no desde su origen”. Esto no impide afirmar las distintas raíces del lenguaje y del pensamiento, que sin embargo sólo adquieren pleno desarrollo mediante los procesos de interacción entre ambas funciones antropológicas. En cuanto a su distinción, se ha de tener en cuenta que el pensamiento puede funcionar sin palabras y no se compone de unidades separables como la lengua. El fracaso de la comunicación de pensamientos entre dos personas pone de manifiesto no sólo las limitaciones de la comunicación discursiva, sino también “*la independencia entre pensar y decir*” (...) “*sin embargo, el pensamiento estructurado demanda palabras y, si no llega a materializarse verbalmente, es sólo una sombra, ‘una sombra estigia’ puesto que, recordando a Hegel, la palabra es un ser esencial para el pensamiento*”<sup>3</sup>. El apartado siguiente se titula con una expresión escasamente significativa, ‘las vicisitudes de la acción humana’, sin embargo, se refiere a asuntos de la mayor trascendencia. Sin pretender en modo alguno reducir la esencia del hombre a pura acción, aunque se parte del supuesto de que el actuar humano es un modo de ser esencial del hombre y en consecuencia, la acción por ser humana ha de ser libre. La acción humana y libre ubica al hombre en el escenario social, puesto que la libertad no pertenece al ámbito de la naturaleza, donde no se la conoce, puesto que es el reino de la necesidad, mientras que en la relación interhumana, la acción del hombre puede configurar y recrear escenarios en que se actúa en libertad, lo que a su vez demanda responsabilidad. La sociabilidad y la libertad son consustanciales al hombre y solo en el grupo, en la sociedad y en el marco cultural se halla el escenario en que el hombre puede manifestarse en libertad, que en algún sentido implican reales limitaciones del obrar humano, pero, en cambio, son factores de la realización esencial del ser humano y escenarios en que la naturaleza esencial del hombre adquiere su plenitud. En el apartado sexto se trata el tema de la posibilidad y necesidad del diálogo y de la cooperación. Se parte de la dialéctica individuo – grupo y de algunas de sus consecuencias, en especial desde la modernidad en que el hombre queda a la intemperie de valores y principios, se lo coloca en el centro de la actividad grupal sin otro suelo de apoyo sólido que su subjetividad, a la sazón medida de todas las cosas. En la búsqueda de un escenario racional que permita al hombre salvaguardar su autonomía, éste se afana en la elaboración de escenarios en que el diálogo y la cooperación sean posibles puesto que son necesarios. Se atiende como es obvio a las

---

<sup>3</sup> Maceras Fabián, Manuel, *Metamorfosis del lenguaje*, editorial Síntesis, Madrid 2002, p. 156 – 168.

condiciones que han de cumplir tales escenarios para que el hombre pueda seguir buscando persiguiendo sus intereses individuales y que su consecución no sólo no impida que el grupo realice los intereses generales de paz, seguridad y bienestar, que le son propios, sino que mediante la cooperación y diálogo la realización de los ideales sociales y el afán por los intereses individuales vengán a complementarse. La educación y el aprendizaje para el conocimiento y práctica de las condiciones, que hacen viables dichos escenarios y la necesaria integración social, se convierten en las variables indispensables. Un penúltimo apartado se dedica al análisis del ‘sentido e intencionalidad del lenguaje’, mediante el cual se explicita la vinculación del hombre con la cultura de la sociedad en que está inserto. Su funcionamiento dentro del grupo se articula con el sentido e intencionalidad de la acción comunicativa, que no solo manifiesta las relaciones sociales de los individuos dentro de la sociedad, sino que expresa con igual intensidad la racionalidad de los miembros del grupo y su acción consecuente con el progreso. En cuanto a sus condiciones, la acción comunicativa exige la verdad y la racionalidad de las argumentaciones individuales para el avance real en la comunicación inteligible y en el conocimiento de los signos y símbolos para la comprensión de la realidad. La exposición de las conexiones que imbrican a las expresiones verbales con las cosas, cuya consecución se pretende, se vincula con la intencionalidad expresa o implícita del lenguaje. En un último apartado, se dedican unos breves párrafos para hacer una síntesis de los objetivos demostrados a lo largo de los apartados tratados en el capítulo, que pueden facilitar la inferencia de algunas conclusiones o la elaboración de un libro blanco de proposiciones y sugerencias para beneficio del sistema dominicano de educación.

### **3.1.- Visiones de la filosofía moral sobre el hombre.**

En las páginas, que comprende este apartado, se consideran algunas de las perspectivas más relevantes que la filosofía moral ofrece sobre el hombre. Ni la escasa preparación filosófica del doctorando ni el objetivo prioritario de este trabajo me permiten hacer un estudio exhaustivo del asunto, por lo que únicamente se atienden algunos de los planteamientos, que me han parecido más interesantes y con posibilidades de decir algo significativo al respecto: el naturalismo de los griegos, el punto de vista de la ética cristiana, el hombre en el siglo de las luces y el proyecto marxista del hombre.

3.1.1.- La formulación antropológica en el contexto de naturalismo griego. En la cultura de la Grecia Clásica los dioses y la naturaleza llenaban el espacio del proscenio en su totalidad y los comportamientos y actitudes de sus gentes se conformaron prioritariamente por las exigencias religiosas mientras que la naturaleza adquiría vida y movimiento proyectando sobre ella poderes superiores, en todo caso, extraños a las gentes del lugar. *“La religión griega fue en gran parte el culto a la naturaleza y los viejos dioses griegos fueron, esencialmente, deidades naturales. Los dioses gobernaban la naturaleza, aparecían en ella, actuaban a través de ella; de modo que las actividades humanas que afectan al medio, a menudo eran vistas como si involucraran el interés y la reacción de los dioses”*<sup>4</sup>. La asociación entre los dioses, la naturaleza, los bosques y los árboles guardaba una relación muy próxima en la mente de los griegos. Los altares y los templos se erigían originalmente en las afueras de los lugares habitados, en los bosques. Era práctica usada el reservar un bosque, *αλσος*, como área sagrada de la tierra de una deidad, para dedicarlo solo al culto. Los actos religiosos generalmente tenían lugar al aire libre <sup>5</sup>. Hasta tal punto esta concepción protegía el medio natural, que la causa oficial de la Tercera Guerra Sagrada fue el intento de los focios de cultivar la fértil llanura de Crisa, cerca de Delfos y dedicada al Dios Apolo y cuyos bosques eran sagrados.

Desde la lectura de la naturaleza, la religión griega reconoció la unidad, la armonía, la relación justa y ajustada, de la humanidad con la naturaleza como se pone de manifiesto en las ceremonias de Eleusis donde se escenificaban los misterios de la diosa Démeter. Este mito representaba para los griegos el origen de las estaciones pero ponía de manifiesto el fuerte sentido que los griegos tenían del orden fundamental y del equilibrio en la naturaleza. Escribía Homero en la Odisea (19,592 - 593): *“Los inmortales han designado un tiempo apropiado para cada cosa sobre la tierra, dadora de grano”*. Tratar de alterar el *“orden natural de las cosas”*, que se produce por el orgullo de los hombres, es hacer injusticia al mundo y a los dioses, que estaban dispuestos a castigar al trasgresor, lo que *“sostuvo un impresionante número de tabúes contra la contaminación en sus múltiples formas”*<sup>6</sup>. Los griegos gozaban con la naturaleza y puede decirse que el gesto dominante de los helenos, respecto de ella es el placer en sus diversos aspectos, actitud estimulada tanto por la naturaleza silvestre como por la cultivada. Los poetas épicos y líricos glorificaron de mil maneras la fuerza y la belleza de la naturaleza. Homero, el más grande entre los épicos, usa

---

<sup>4</sup> J. Donald Hughes, *La ecología de las civilizaciones antiguas*, Fondo de Cultura Económica, México 1981, p. 81.

<sup>5</sup> *Ibíd*em, p. 83 - 84

<sup>6</sup> *Ibíd*em, p. 89

constantemente epítetos para exaltar a la naturaleza: “*mar oscuro como el vino*”, “*Calcis con sus bellos arroyos*”, “*Pelión de las hojas ondulantes*” y otros muchos que solo son posibles en alguien que admira la belleza natural y se conmueve con ella. En la *Ilíada* se recoge el siguiente fragmento: “*Así como en el cielo las estrellas brillan claras alrededor de la fulgurante luna, cuando el aire está quieto, y al frente aparecen los picos de las montañas y las altas tierras y las ciénagas, y el cielo se abre en un aire infinito, y el pastor encuentra gozo en su corazón..*”.

Otra actitud importante de los griegos ante la naturaleza consiste en que el pueblo griego, a diferencia de otros pueblos de la época, creyó que podía conocer la naturaleza, trató de entenderla, interpretarla y comprenderla. El medio para los griegos era algo inteligible y en consecuencia se aproximan a la naturaleza con una actitud progresivamente racional. No desaparecen los mitos pero los filósofos se preguntan por la naturaleza del mundo que les rodea. Los pensadores griegos asumen también que el medio natural (la altitud, el clima y la orografía) influencia a la humanidad. Hipócrates, el padre de la medicina (posible autor de *Aires, aguas y lugares*) subraya la importancia del medio ambiente en la determinación de la causa, diagnóstico y tratamiento de las enfermedades. Los griegos sin embargo, no fueron optimistas respecto de los cambios que el hombre podía introducir en la naturaleza. No aceptaban los griegos que el hombre fuera una víctima pasiva de la naturaleza. Podía intervenir en ella. La naturaleza se establece, pues, como un cosmos ordenado, regular y eterno, al que rige una ley universal, que es la verdadera garantía de su equilibrio, en virtud de la cual cada elemento tiene un lugar y en la naturaleza hay un lugar para cada cosa. El hombre no escapa a esa ley universal y, reconociéndole el privilegio de su razón – *λογος* - es visto, sin embargo, como un ser natural, que ha de regular sus comportamientos de acuerdo a las exigencias de su naturaleza. Por consiguiente, la pregunta por el hombre significa interrogarse por la naturaleza, que ocupa no solo el núcleo de toda la realidad, sino que constituye el criterio de medida último, el canon hegemónico, impidiendo la visión del hombre como punto de referencia, “...más que de humanismo, tiene sentido en Grecia hablar de naturalismo, sin que tal hecho comporte la negación de aquel”, pero de todos modos el espacio natural asume una principalidad de tal magnitud que, como dice Sanchez Cuesta, “el espacio sirve de fondo a la idea”, se asocia espacio a lo seguro, “puesto que siendo aquel estable y subyacente, ha de preexistir a todo acontecer” y hasta adquiere la “categoría de realidad numinosa”, es decir, el espacio es a la realidad lo que el tablero del ajedrez al juego del ajedrez. Este es el marco en que hemos de ubicar la concepción griega de la condición

humana, que se manifiesta inestable, una imagen desvaída que se completa en el mundo de las ideas (Platón) o como racionalidad a medias poseída (Aristóteles) <sup>7</sup>.

En el marco de este cosmocentrismo griego se ha de situar el diseño que la filosofía griega clásica hace del hombre, empezando por situarlo en el lugar adecuado: *“El hombre sólo es realmente hombre en medida proporcional a su grado de integración en las estructuras de la vida ciudadana, vale decir, en su sumisión a la ley”*, para desde ahí determinar los tres rasgos específicos que lo definen: un ser racional, un miembro de la especie humana y un habitante de la ciudad. El hombre como ser racional significa que es un ser dotado de razón –*λογος*– es decir, es capaz de establecer la diferencia, la distancia, entre él mismo y las demás cosas, tener respecto de ellas un sentido crítico y en consecuencia, sin escapar al imperio de la ley cósmica universal, el hombre es capaz de objetivar la realidad, preguntarse por las normas que la rigen e inquirir sobre el fundamento último, en que se sustenta su propia esencia. No alcanza a vislumbrar la autonomía que conquistará el hombre en la modernidad, pero mientras tanto la razón le permite entender e interpretar la realidad e incluso prever el curso de esa realidad, avanzando la senda del conocimiento de la Naturaleza y de sus causas <sup>8</sup>. El hombre no es, en la cultura de la Grecia Clásica, como individuo alguien singular e insustituible, es un ejemplar de la especie humana y no es al individuo a quien corresponden las notas relevantes sino a la especie, a la que *“pertenecen los rasgos importantes, la razón, el lenguaje la forma superior de convivencia. Al singular, en cambio, le basta con cumplirlas, con someterse al canon imperioso de la naturaleza, que es siempre realidad común. Con lo que cada hombre es igual a cualquier otro y, en consecuencia, todos ellos aparecen como sustituibles entre sí”* <sup>9</sup>. El tercer rasgo que define al hombre en la cultura griega es la sociabilidad, el hombre es un ser social, es decir, el hombre es un ciudadano, un habitante de la polis pero fuera de la ciudad la vida humana pierde su sentido específico, puesto es la ciudad, la *πολις*, la que ofrece al hombre posibilidades ciertas de alcanzar su perfección y su felicidad. Desde esta perspectiva los griegos superan la individualidad empobrecida por la naturaleza mientras que en la ciudad el hombre irá asumiendo cada vez mas el ideal de la justicia y el desarrollo de la ciudad que al hombre – ciudadano le permitirá alcanzar cotas superiores de felicidad <sup>10</sup>. Platón señalará este rasgo como el más esencial del hombre y Aristóteles descalificará al hombre asocial tildándolo de bestia o de un dios ya que, como dice en la Política, *“De todo esto resulta, pues, manifiesto*

---

<sup>7</sup> Sánchez Cuesta, Manuel, *Cinco visiones del hombre*, fundación Loewe, Madrid 1993, p. 29 – 31.

<sup>8</sup> *Ibíd.*, p. 32 -34.

<sup>9</sup> *Ibíd.*, p. 35 – 36.

<sup>10</sup> *Ibíd.*, p. 37 – 38.



*que la ciudad es una de las cosas naturales, y que el hombre es por naturaleza un animal social (πολιτικόν ζῷον), y que el insocial por naturaleza y no por azar o es mal hombre o más que hombre, como aquel a quien Homero increpa: ‘sin tribu, sin ley, sin hogar’, porque el que es tal por naturaleza es además amante de la guerra, como pieza aislada en los juegos”*<sup>11</sup>.

Esta sociabilidad humana explica la existencia de la sociedad y el universal antropológico de encontrar al hombre viviendo siempre en sociedad. Ahora bien esta dimensión, que posibilita la comunicación humana, postula la necesidad de la educación, la requiere en cuanto procedimiento para facilitar al hombre su plena integración en la polis. Tal exigencia tiene su legitimidad si se tiene en cuenta la complejidad de la estructura social a conservar, la diversidad de tareas a realizar y las diferentes funciones a asumir por parte del ciudadano. En la sociedad griega, la necesidad de la educación del ciudadano alienta el nacimiento de la figura del pedagogo, el iniciador de la educación formalizada, el precursor del maestro que transmite a las nuevas generaciones, en nombre de la generación de los adultos, los conocimientos más importantes que posee la sociedad en ese momento determinado, entrena a los niños y jóvenes en los comportamientos aceptados como normales por parte de la sociedad y les vincula progresivamente con la sociedad de adultos acompañándoles a los ritos, fiestas, actividades deportivas y sociales en que los adultos actúan y que constituyen el núcleo importante de funcionamiento social. La educación formal surge como exigencia política para que la sociedad en todo caso pueda seguir disponiendo de nuevos miembros capaces de hacerse cargo de las estructuras sociales que sustentan la polis, llevar a cabo las variadas tareas que exige la convivencia social y asumir las diversas funciones que la sociedad construye para su propio desarrollo y bienestar.

3.1.2.- Perspectiva antropológica fundada sobre la ética cristiana. La concepción cristiana del hombre se va forjando a lo largo de los dos últimos milenios en el seno de la Tradición cristiana, que incorpora elementos culturales de diferentes procedencias, va matizando las influencias religiosas judeo-cristianas a la luz de las situaciones históricas e incorporando valiosas aportaciones de la cultura griega y romana y se beneficia de las innovaciones que eminentes pensadores, como San Agustín, Santo Tomás y otros hacen al pensamiento antropológico cristiano y la misma Iglesia a través de sus concilios y del magisterio ordinario va consolidando un conjunto coherente de ideas, interpretaciones y

---

<sup>11</sup> Aristóteles, *Política*, libro 1, 1, 1253 a. (Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1970).

valoraciones que constituyen la concepción cristiana del hombre. Sobresalen como líneas de vertebración del sistema: la creación del alma por Dios, su espiritualidad e inmortalidad, la unidad sustancial del hombre como compuesto de alma racional y cuerpo material, un alma que debe configurar y dirigir todas las actividades del ser humano, el hombre aparece dotado de una libertad personal como condición esencial de su acción y, sin duda, en la perspectiva cristiana, el hombre concreto adquiere un plus de dignidad personal superior a la que conllevaba su instalación como miembro de la especie en el cosmocentrismo griego. En el fecundo encuentro entre la filosofía griega y el pensamiento cristiano, no se produce una “sucesión lógica”<sup>12</sup>, pero sí unas influencias recíprocas, en virtud de lo cual se sustituye la categoría espacio tan cara al pensamiento griego por la categoría judeo-cristiana del tiempo lineal, que se compatibiliza en mejor medida con la concepción de un cosmos fluido, en movimiento, más semejante al cosmos social y político en que el hombre se instala, sobre el cual reclama un papel relevante y del que exige el respeto al núcleo fundamental de su conciencia interior<sup>13</sup>.

En mi parecer el marco conceptual adecuado en que se desarrolla el pensamiento moral cristiano es el de la dignidad o la excelencia o la perfección que son conceptos íntimamente relacionados con la misma noción de persona pues, como afirmaba Santo Tomás, “*la persona significa lo que hay de más perfecto en toda la naturaleza*”<sup>14</sup>. La dignidad en este contexto no ha reducirse a la excelencia o perfección que el hombre porta en sí mismo en cuanto ser humano y racional, es decir, en virtud del elemento dado por la misma naturaleza pero además la dignidad tiene un aspecto dinámico, es algo que exige del portador y de los otros la valoración, el respeto y la realización conforme a las exigencias de la dignidad fundamental de su naturaleza y que se concreta en los objetivos de perfección que puede alcanzar. La dignidad de la persona en el contexto de la ética cristiana va más allá. Otras son las dimensiones a considerar en orden a la clarificación de los fundamentos de la dignidad humana. Desde la perspectiva psicológica es razonable resaltar el presupuesto de la unidad psico-somática del hombre, lo que implica que más allá de la multiplicidad de funciones diversas, pero armoniosamente ligadas sobresale el ‘yo’ permanente y libre, que toma decisiones y asume conductas internas y comportamientos exteriores, como marca específica

---

<sup>12</sup> Sánchez Cuesta, Manuel, *Cinco visiones del hombre*, p. 50.

<sup>13</sup> Carlos Soria, “La persona humana”, en Varios, *Curso de Doctrina Social Católica*, editorial BAC, Madrid 1967, p. 139: “Especialmente la escuela teológica española del siglo xvi, siguiendo la línea trazada por Vitoria, desarrolló una rica doctrina sobre el puesto del hombre dentro de la sociedad política e internacional y sobre sus derechos fundamentales, basados en su naturaleza”

<sup>14</sup> Sto. Tomás, *Summa Theológica*, I, q. 29, a.3. (La BAC, Madrid, 1956)

de su personalidad, en última instancia del alma espiritual <sup>15</sup>. La dimensión psicológica de la personalidad se apoya en un plano más profundo, el orden metafísico, desde el cual se considera la persona como un ser vivo, dotado de inteligencia y libertad, en el que el cuerpo y el alma están unidos en una sola naturaleza, poseyendo una existencia independiente o como escribió Boecio una ‘sustancia individual de naturaleza racional’ (*rationalis naturae individua substantia*) . En este sentido la doctrina católica defenderá siempre que la persona es un individuo distinto de todos los demás seres vivos, con una existencia nítidamente enmarcada por el nacimiento y la muerte e insistirá a su vez en el carácter permanente, substancial y objetivo de la persona humana en la perspectiva metafísica <sup>16</sup>. Sobre estos soportes, psicológico y metafísico, se apoya el aspecto moral y religioso de la persona, cuyos rasgos más sobresalientes de mayor dignidad serían los siguientes: el primer término el hombre aparece como imagen de dios, por la vinculación de especial semejanza del hombre con Dios, que procede del acto creador y mediante la filiación divina en Cristo, manifestada por la revelación. En consecuencia, desde la perspectiva de la creación “*el fin de la vida humana es Dios mismo. Por lo que sólo en su busca y posesión le cabe hallar al hombre su felicidad. Mas como en el caso de tal fin se trata de una realidad trascendente, el ordenamiento intrínseco a ese logro será lo que dé al hombre, precisamente un valor absoluto*” <sup>17</sup>

En segundo termino frente al intelectualismo griego que interpreta la perfección humana en términos de sabiduría, - para Sócrates el hombre perfecto es el sabio, para Platón la perfección se obtiene por un proceso por el que se pasa desde lo desdibujado a lo abstracto y preciso, las ideas, mediante la intuición intelectual y para Aristóteles la perfección reside en el conocimiento de las formas y esencias mediante la razón - la ética cristiana propugna la consideración moral del hombre, como ser libre y responsable, es decir, el hombre tiene la posibilidad y sobre el hombre recae la obligación de perseguir la perfección de su naturaleza, siguiendo una senda flanqueada por dos balaustradas, las leyes de la naturaleza y las normas de sus creencias religiosas. La responsabilidad y la libertad, que hacen posible ese perfeccionamiento, son esenciales a la personalidad, si bien estén condicionadas de muy

---

<sup>15</sup> Carlos Soria, o.c., p. 143: “Estos caracteres psicológicos, de un modo u otro, se dan en toda personalidad, cualquiera que sea su cualificación moral y religiosa; son, por lo tanto, anteriores o subyacentes a las demás determinaciones más específicas de la vida del hombre”.

<sup>16</sup> Carlos Soria, o.c., p.144: “Aquí se encuentra la raíz más profunda de la subsistencia personal, el modo propio e independiente de existir de la naturaleza racional, al mismo tiempo cerrada substancialmente en si misma como un todo, y abierta, por sus facultades espirituales, a Dios, al mundo y a los demás miembros de la especie humana de la que forma parte”

<sup>17</sup> Sánchez Cuesta, Manuel, *Cinco visiones del hombre*, p. 58.

variados modos. Mediante esta libertad y responsabilidad la ética cristiana contrapone al sujeto con los objetos, haciendo del hombre el ser capaz de modificarse y determinarse, mientras que no es posible hacerlo con los objetos que serán determinados y modificados por el hombre. Como bien dice Sánchez Cuesta, *“frente al intelectualismo se alza ahora el activismo cristiano, estatuyendo que la virtud no consiste en la contemplación, que es el acto propio del entendimiento, sino muy por el contrario, en la acción. No se trata de una clase de acción externa, tal y como estamos habituados a entenderla, de hacer en concreto esto o aquello fijado por ley, no. La acción es asumida ahora en su sentido puro, vale decir, como acción interna o intención, y ésta ya no es acto propio del entendimiento sino de la voluntad. Mejor aún, la acción se identifica con la misma voluntad”*<sup>18</sup>.

La perspectiva ética cristiana reivindica, frente al abstraccionismo griego, al hombre singular, al hombre real y concreto, lo que tiene consecuencias de interés: en primer lugar el hombre cristiano ha de proceder por la senda de la humildad, puesto que el verdadero valor de cada hombre reside en su interior y no es percibido directamente sino mediante las obras del hombre. Esta cualidad hace imposible juzgar la excelencia de nadie y por consiguiente reivindicar la excelencia de todos, es decir, obliga al hombre a ser humilde y eliminar de nuestras vidas las actitudes y comportamientos que pudieran mermar el respeto y la consideración de los otros como si de algo ajeno a nosotros se tratara. En segundo término las posibilidades y la obligación de buscar la propia perfección se hace obligatoria para todo ser humano, puesto que la acción humana se entiende como intención o voluntad y al depender de ella la perfección, el procedimiento está al alcance todo ser humano y ningún hombre queda excluido de sus logros<sup>19</sup>. Por último, está el sentido escatológico de la existencia humana y ante la muerte, como el mayor enigma de la vida humana, las creencias religiosas del cristiano ofrecen al hombre una respuesta de esperanza en consonancia con la dignidad humana<sup>20</sup>.

En este marco la educación se inserta en el proyecto de guiar al hombre libre hacia el horizonte del reconocimiento de la dignidad humana y de obrar en consecuencia con el respeto debido a esa dignidad. Mediante este equipamiento natural, el ser humano, en este marco, es viva imagen de Dios, que demanda no sólo el reconocimiento de la dignidad

---

<sup>18</sup> Sánchez Cuesta, Manuel, o.c., p. 59.

<sup>19</sup> Sánchez Cuesta, Manuel, *Cinco visiones del hombre*, p. 62: “Pues al radicar el valor de cada hombre en su interior y ser esa interioridad de suyo impenetrable, resulta lógicamente imposible medir la excelencia individual de nadie, con lo cual será esa virtud de la humildad la que configure todo un modo de comportamiento moral pues reclama validar al otro – a cada uno de los demás hombres – como si de nosotros mismo s se tratara”

<sup>20</sup> Carlos Soria, , “La persona humana”, p. 144 – 145.

objetiva que el hombre porta en sí sino el respeto y la valoración de la dignidad que exige un progresivo perfeccionamiento por su propia naturaleza. Desde la semejanza con Dios en que esta dignidad instala al hombre, este se tensiona hacia la felicidad cuya búsqueda le conduce hacia Dios donde únicamente puede hallarla. Estas coordenadas que enmarcan la vida humana en el contexto de la ética cristiana, crean el espacio donde se ubica la educación del hombre concreto y libre al que instruir y formar en orden al reconocimiento de este ámbito de valores sustancial al hombre y necesario para la organización armoniosa de una sociedad justa y libre donde el ser humano encuentre el reconocimiento efectivo de la dignidad y libertad, que constituyen el núcleo fundamental de su personalidad y logre avanzar por la senda que conduce a la verdadera felicidad.

3.1.3.- La Ilustración. El comienzo y difusión del poderoso movimiento racionalista de la cultura, la ilustración europea, surge en la Europa de la edad moderna, comprende todo el siglo XVIII, al que denomina *el siglo de las luces*. La Ilustración formaliza un intenso desarrollo intelectual y filosófico, muy en consonancia con los postulados divulgados por la gran revolución científica del siglo XVII, centrados principalmente en la crítica de la visión mitológica del mundo y en el intento de implantar la razón en todos los ámbitos de la vida del hombre, la ilustración se implica en la difusión del saber entre las masas populares y acentúa como objetivo prioritario la educación, la instrucción y la escuela. Este movimiento cultural se inicia en Inglaterra, luego se hace francés, convirtiéndose en un movimiento cosmopolita que determinará la cultura europea en su conjunto. En el marco de la Ilustración alemana emerge la poderosa figura de Immanuel Kant que no sólo aportará la más exacta definición de la Ilustración (*sapere aude*, atrévete a saber), también nos legará una profunda reflexión sobre la misma, asumiendo algunas de las aportaciones de los dos críticos más lúcidos de la Ilustración: Hume y Rousseau. Por lo que a este trabajo compete, Kant afirma la singularidad del ser humano entre todos los restantes seres, como el punto básico de arranque de su filosofía del hombre, puesto que es la racionalidad, característica exclusiva del hombre, lo que confiere al ser humano el valor supremo entre todo cuanto existe, un valor absoluto en el sentido de que no es susceptible de ser subordinado a ningún otro fin o valor.

*“Los seres racionales se llaman personas porque su naturaleza los distingue ya como fines en sí mismos, esto es, como algo que no puede ser usado meramente como medio, y, por tanto, limita en este sentido todo capricho (y es objeto del respeto). Estos no son, pues, meros fines subjetivos, cuya existencia, como efecto de nuestra acción, tiene un*

*valor para nosotros, sino que son fines objetivos, esto es, cosa cuya existencia es en si misma un fin, y un fin tal, que en su lugar no puede ponerse ningún otro fin para el cual debieran ellas servir de medios, porque sin esto no hubiera posibilidad de hallar en parte alguna nada con valor absoluto; mas si todo valor fuere condicionado y, por tanto, contingente, no podría encontrarse para la razón ningún principio practico supremo”* <sup>21</sup>.

El profesor Maceiras, en su último libro, nos ofrece un acertadísimo comentario de este texto: teniendo en cuenta que Kant confiere al hombre un valor absoluto, sólo en la persona se puede fundamentar un imperativo moral absoluto, lo que significa simplemente que la razón se erige en legisladora suprema de los usos de la libertad, de modo que *“ningún otro fin externo a la razón queda legitimado como criterio de moralidad. Racionalidad y moralidad caminan así hermanadas: la máxima racionalidad equivale a la máxima moralidad, lo que implica la máxima libertad, en cuanto que las motivaciones de la acción provienen de la propia inmanencia racional”* <sup>22</sup>. Teniendo en cuenta que la racionalidad es el fundamento del valor absoluto que tiene el hombre, la racionalidad se convierte en algo absolutamente respetable en todos los seres humanos, no solo en los otros respecto del sujeto actor, sino también en el sujeto actor respecto de sí mismo, con independencia de que el hombre en cuanto organismo se sienta sensibilizado hacia actuaciones más irracionales que racionales, como nos consta por la experiencia de cada uno. Para Kant, en todo caso, la sensibilidad y los sentimientos han de asumir el criterio de la razón como norma definitiva de actuación.

Kant va más allá de la proclama vacía sobre el valor absoluto de la persona y trata de establecer un real reconocimiento del valor absoluto de la persona, que se concrete en un trato conforme a esa superior dignidad del hombre y que se producirá únicamente si se la respeta como un fin en si misma y no se la toma como medio ordenado a la consecución de otros objetivos, que no fueren el despliegue de la racionalidad humana. De esta manera la práctica del respeto viene a ser como un imperativo que pretende orientar conductas que reclamen la condición de humanamente dignas. Su formulación kantiana se vierte en los términos siguientes: *“Obra de tal manera que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin y nunca solamente como un medio”* <sup>23</sup>. Por consiguiente, el respeto aparece aquí como una exigencia ética de defensa de la persona humana para que no sea rebajada a la condición de medio o instrumento en la

---

<sup>21</sup> Kant, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, editorial Espasa – Calpe, Madrid 1980, p. 83 – 84.

<sup>22</sup> Maceiras Fabián, Manuel, *La experiencia como argumento*, editorial Síntesis, Madrid 2007, p. 194.

<sup>23</sup> Kant, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, p. 84.

consecución de otros fines por muy nobles y legítimos que ellos fueren. El profesor Maceiras insiste en un específico matiz del texto kantiano precedente en cuanto que “decir que ‘uses a la humanidad’ supone advertir que ésta se condensa en cada ser humano singular. En consecuencia, “*contradiendo tópicos antikantianos, la humanidad adquiere concreción puesto que se particulariza hasta tal punto que el trato otorgado a uno solo de los hombres es como si se hubiese otorgado a la humanidad entera*”. Desde esta perspectiva, alcanza un sentido práctico de plenitud la segunda formulación del imperativo categórico kantiano: ‘obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal’<sup>24</sup>.

En el contexto ilustrado la educación del hombre aparece como una exigencia de orden moral, político y profesional para la realización de la racionalidad que se despliega en su combate contra lo irracional mediante la instrucción generalizada y la escuela universal que postula la Ilustración como procedimiento para incorporar al hombre al nuevo orden social emergente, liberarle de los irracionalismos culturales, promocionarle como ciudadano y fundamentar la verdadera autonomía del hombre sobre las bases de la ciencia nueva y del desarrollo industrial. Para los ilustrados, somos racionales, no porque contemos con la razón *ab initio*, sino porque contamos con la capacidad de adquirirla, desarrollarla y perfeccionarla. En este sentido la razón ilustrada es menos que la razón racionalista porque no se nos da con todo un equipamiento de verdades, que sólo haya que explicar. Sin embargo es más que la razón racionalista ya que si nosotros la adquirimos y construimos, podremos mediante la educación y el esfuerzo lograr una razón de inmensas capacidades y de excelentes resultados, como está demostrando la filosofía y en especial la ciencia de la época. “*La razón consiste en ver siempre las cosas tal como ellas son*” (Voltaire, *Enthousiasme*, en Diccionario de Filosofía). Desde tales supuestos éticos y políticos se promueve la escuela estatal abierta a todos los ciudadanos como instancia de socialización, como institución de desarrollo de la personalidad y como instrumento de capacitación profesional siempre en el marco de la racionalidad humana a desarrollar y cultivar puesto que tarea nuestra es conquistar, adquirir y configurar una poderosa razón. “*Suponéis vos – le dice J. J. Rousseau a su amigo A. Cristophe Beaumont -. que el hombre trae consigo la razón ya formada, y solo se trata de ponerla en funcionamiento. Pero esto no es cierto, pues una de las adquisiciones del hombre, y aun de las más lentas, es la razón. El hombre aprende a ver con los ojos de la mente lo mismo que con los del cuerpo*” y precisamente

---

<sup>24</sup> Maceiras Fabián, Manuel, *La experiencia como argumento*, p. 195 -196.

para la adquisición y el desarrollo de este ver con los ojos de la mente, el ejercicio de la razón, se impone la educación generalizada que promueve la Ilustración.

3.1.4.- Materiales para una visión marxista del hombre. Hace poco más de dos siglos se conjuntaron, de modo espectacular, toda una serie de cambios que facilitaron el éxito del capitalismo y dieron origen a la Modernidad. No es posible desmarcar el discurso marxista sobre el hombre, de los cambios científicos, políticos, económicos y sociales de los siglos XVIII y XIX. A partir del s. XVII, con la emergencia de la nueva ciencia, el hombre intenta un discurso no filosófico, ético o político sobre la principal asociación humana, la sociedad, sino que escudriña las posibilidades de un discurso científico, semejante al que ya se ha establecido en otros ámbitos de la realidad, como la física, la astronomía o la biología. y otros ámbitos de la realidad. La Revolución Científica constituye el triunfo definitivo del racionalismo científico, que se inicia con el Discurso del Método de Descartes, sucediéndose luego el avance incontenible de las matemáticas, el de la física con Newton, la alquimia se transmuta en química y una nueva visión filosófica del mundo se construye. Es una época en que se producen toda una serie de acontecimientos históricos que evidencian la magnitud y acumulación de grandes cambios que afectan a los países importantes. En Gran Bretaña tiene lugar la revolución de 1688, luego llamada la Gloriosa, por la que mediante una convención nacional, el parlamento inglés, reconoce a Guillermo y María como soberanos de Inglaterra, previa promesa de guardar los derechos y libertades del pueblo, que se consignaban en la Declaración de derechos, (Declaration of Rights), documento de gran trascendencia en la historia constitucional de Inglaterra y que explica el nombre de gloriosa. Evacuados los ingleses de la ciudad de Boston, poco después, el 4 de julio de 1776, el Congreso de Filadelfia decretó la independencia de las trece colonias como Estados de la Unión, que se constituyeron en una Confederación y organizaron los asuntos públicos mediante el sistema democrático de los Estados Unidos de América del Norte. Entre los acontecimientos, que dejaron una huella permanente, en la historia de la humanidad, merece citarse en lugar destacado, la Revolución Francesa que consolidó eficazmente la irrupción de la burguesía en la historia, como fuerza decisiva para la organización política. Con su impulso se difundieron los ideales de libertad e igualdad, las dos tendencias básicas que históricamente van a vertebrar el nuevo orden democrático, en torno al cual se organizarán las naciones civilizadas a lo largo de los dos siguientes siglos. Como dice A. de Tocqueville: *“Por doquier se ha visto que los más diversos incidentes de la vida de los pueblos se inclinan en favor de la democracia. Todos los hombres la han ayudado con su*



esfuerzo (...) *El desarrollo gradual de la igualdad de condiciones es, pues, un hecho providencial, y tiene las siguientes características: es universal, durable, escapa a la potestad humana y todos los acontecimientos, como todos los hombres, sirven para su desarrollo*”<sup>25</sup>.

En este nuevo marco tiene lugar la gran revolución económica y social de los tiempos modernos que se denomina la Revolución Industrial, que ya se anunciaba, tanto en las manifestaciones de los fisiócratas, con su lema del *laissez - faire, laissez- passer*, como en los picantes asertos de Mandeville en “*La fábula de las abejas*” o “*De cómo los vicios privados producen el bienestar público*”. Contribuyó a la preparación del clima propicio, la notable difusión y acogida que, por doquier, tuvo el *teorema de la mano invisible*, expuesto por Adam Smith en la tan leída y comentada obra de “*Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*” (F.C.E., México). La Revolución Industrial alteró de forma revolucionaria la historia del mundo, con todo un conjunto de nuevas tecnologías, que se ponen a disposición de una fuerte acumulación capitalista, facilitada por la expansión del comercio y la actividad económica, que se ve estimulada por el definitivo asentamiento del eje económico del mundo, ya iniciado a partir del siglo XVI y que se estaba consolidando en las riberas del Atlántico. Como cualquier otro fenómeno social de cierta envergadura, la Revolución Industrial (1750 – 1850) no surgió de improviso, se originó en un contexto de grandes cambios, de transformaciones que modificaron el rumbo de la historia. En referencia a la situación anterior precedente a este magno fenómeno, Waddington escribía que “*si a un antiguo romano le trasladaran dieciocho siglos en el tiempo, se habría encontrado en una sociedad que hubiera conseguido comprender sin excesivas dificultades*”<sup>26</sup>. Entre 1750 y 1850 esta continuidad se interrumpe e investigando en los factores más decisivos del cambio, es inevitable atender a la Revolución Económico-Industrial, que se produjo en Gran Bretaña y originó una situación tan diferente, que Carlo M. Cipolla (*Historia Económica de la Europa preindustrial*, editorial Il Mulino, Bologna, 1974) no duda en identificarla como una definitiva ruptura con la situación anterior, que lleva aneja la construcción de algo radicalmente nuevo: “*a finales del siglo diecinueve, si un general estudia el ordenamiento militar romano, si un médico se ocupa de Hipócrates y Galeno, si un agrónomo lee a Columela, lo hace por interés histórico o por juego erudito* (...) *En 1850 el pasado no es solo pasado: está muerto*”<sup>27</sup>. La alusión a la Revolución

---

<sup>25</sup> Alexis de Tocqueville, *La democracia en América*, Fondo de Cultura Económica, México 1963, p. 20

<sup>26</sup> Waddington, C. H., *El animal ético*, Chicago 1960, p. 37.

<sup>27</sup> Cipolla, Carlo M., *Historia económica de la Europa preindustrial*, editorial Il Mulino, Bologna 1974, p. 76.

Industrial, no puede quedarse en la mera apelación a unos signos de tipo técnico como la energía hidráulica, la máquina de vapor, la autopropulsión, etc.. La Revolución Industrial es un fenómeno de la máxima complejidad y trascendencia que, *“implica una sustancial modificación de los procedimientos artesanales de producción y de división del trabajo, sentando las bases de una progresiva concentración de medios de producción y de la fabricación en serie”*, es decir, pone en marcha un nuevo modo de producir bienes y riqueza hasta entonces desconocido y avanzará hacia la organización de un sistema social, cultural y político nuevo<sup>28</sup>.

Las críticas a la revolución Industrial surgen pronto. Las primeras vienen canalizadas por los representantes del Socialismo Utópico, que frente al positivismo conservador asumen la bandera progresista de la época. El argumento principal al uso y que se reiteró hasta la saciedad es que la riqueza de unos pocos no producía la riqueza de la colectividad, como el liberalismo económica había difundido y el segundo argumento, por otra parte incontestable, se construía a partir de la situación lamentable y calamitosa a que había conducido la producción fabril a los obreros industriales forzados a jornadas de 16 ó más horas diarias y en unas naves sin condiciones mínimas de habitabilidad. A corto plazo hubo cierta recesión en el nivel de vida de las gentes. A este panorama de miseria económica y social, de agudización de los antagonismos sociales, que se han de reconocer y deplorar, se añadía la polución de la atmósfera, la contaminación de los ríos, el *“oscurecimiento de los cielos de Manchester y Birmingham, la vida en las ciudades se hizo más triste, la decadencia del gusto, ...”* el desastre ambiental, que ya se percibía en los lugares más próximos a los centros de producción. Las críticas y también las actitudes de admiración fueron constantes desde el mismo comienzo<sup>29</sup>.

En este contexto se ha de ubicar a Marx, que reconociendo algunas de las críticas y de las aportaciones del socialismo utópico, se desmarca para elaborar una plataforma crítica de mayor contundencia, que apunte directamente a las contradicciones del capitalismo, como así lleva a cabo en su obra *El Capital*, con la que realizará la crítica de la economía política y sus conceptos básicos, por cuanto ocultan y mistifican el hecho fundamental: la forma de la mercancía es la más abstracta y general del régimen burgués de producción, haciendo desaparecer todo lo verdaderamente humano, hasta las mismas relaciones entre los hombres, puesto que en el sistema capitalista de producción el hombre se define por la posición que tiene en el sistema productivo. Marx concibe su filosofía como un planteamiento teórico y práctico de

---

<sup>28</sup> Garmendia, José A., “Revolución Industrial”, en Salustiano del Campo, *Diccionario de Ciencias Sociales*, editado por el Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1976.

<sup>29</sup> Ashton, T. S., *La revolución Industrial*, Fondo de Cultura Económica, México 1989, p. 145.

reacción al rebajamiento del nivel humano al de pura mercancía de intercambio. Para nuestro objetivo, se puede sintetizar su pensamiento en los siguientes núcleos: 1º) en el comienzo de todo orden social está la producción de bienes que ha de llevar a cabo el ser humano para sobrevivir. Al tiempo que produce los bienes y los instrumentos de producción el hombre produce su misma vida material. Toda la historia del hombre viene condicionada por el modo como el hombre se procura los medios de existencia. 2º) La ciencia de la historia se construye como un estudio científico sobre la formación y desarrollo de la sociedad, de cómo las sucesivas generaciones explotan los recursos naturales, el capital, las técnicas de producción y las fuerzas productivas estableciendo sucesivos modos de dominación, en relación con los diferentes modos de producción y así sucesivamente se produce la sociedad esclavista, la sociedad feudal y en su momento emergía la sociedad industrial. Teniendo en cuenta que el modo de producción condiciona el modo de organización y de relación, Marx entiende que siendo la propiedad privada de los medios de producción lo que fundamente las relaciones de dominio, se impone colectivizar esos medios para pasar de relaciones de dominio a relaciones de cooperación. 3º) El factor del cambio para Marx es el conflicto que se produce entre las relaciones de producción y las fuerzas productivas, que tiene dos efectos: divide la sociedad en dos y solo en dos grupos, las clases sociales de la burguesía y el proletariado, radicalmente enfrentadas por cuanto tiene intereses contrapuestos. De la toma de conciencia del radical enfrentamiento de intereses surge la conciencia de clase, que será determinante para alcanzar los intereses estratégicos de la clase. En algunas de sus obras <sup>30</sup> va proponiendo diferentes formas de articular la lucha de clases para el logro del cambio social. 4º) El cambio para Marx, obviamente exige un proceso revolucionario, es decir un enfrentamiento de clases a fin de que la clase proletaria pueda imponer su objetivos, lo que exige como supuesto previo la organización, ya que solo ella permite a la clase social actuar como fuerza política con vistas a la realización de sus intereses de clase. Además la organización es necesaria para lograr la unión de los proletarios y terminar con los intereses individuales e inmediatos y con los egoísmos particulares. Las formas que toma el conflicto dependen mas de circunstancias sociales y políticas de la sociedad concreta en que se produce, como asimismo el carácter del conflicto será más abierto o disimulado en función de las circunstancias del lugar y del momento, en cambio los niveles del conflicto serán siempre el económico, el cultural y el político, si bien se acentuará uno u otro en función de las variables concretas de la lucha. 5º) Superada la fase de la revolución Marx asume la necesidad de un período transitorio, que se conoce como la dictadura del proletariado, en que el partido se constituye protagonista exclusivo del gobierno y

---

<sup>30</sup> De manera especial pueden citarse dos obras de interés: “*Las luchas de clases en Francia*” editorial Anteo, B. Aires ; “*El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*” editorial Polémica, B. Aires 1975.

de la organización social, en interprete y garante de los cambios, que se exigen para instalar la nueva sociedad, que exige hombres nuevos, no contaminados por los vicios de la sociedad capitalista y en la que no tendrán cabida los viejas clases de la burguesía y otros semejantes. Desde estos supuestos se infieren los siguientes rasgos específicos del hombre.

El hombre como ser activo. En la nueva sociedad el trabajo será algo esencial para el desarrollo y organización de la sociedad pero de modo especial para el propio desarrollo y perfección del ser humano, puesto que en el trabajo confluyen hombre y naturaleza, con la doble tarea de transformar la naturaleza y crearse a sí mismo, pues mediante el trabajo el obrero se objetiva y exterioriza en el producto de sus manos. Desde este punto de vista se comprende el primer rasgo con que K. Marx define al hombre como ser activo, que no cuenta con una esencia única y universal, que haría del hombre un ser estático e inmutable, mientras que el hombre es el hombre concreto que se hace y se rehace a sí mismo en las relaciones sociales y de modo especial en las relaciones de producción, se construye en las relaciones tecnológicas que establece con la naturaleza y con el medio social: *“solo existe el hombre concreto o sujeto real, al que por ser esencialmente activo, definirá como el conjunto de relaciones sociales, entendiendo por tal la suma de las determinaciones que cada hombre ha recibido y forjado a lo largo de su vida”* <sup>31</sup>.

El hombre como ser social. De la ausencia de una naturaleza humana individual o esencia universal se siguen las posibilidades del hombre social. El hombre mantiene con los otros con que comparte sus relaciones unos intereses comunes de clase que además de proporcionar la base más firme del concepto de clase social, identifican claramente la situación objetiva que ocupan sus miembros en las relaciones de producción, es decir, el grado de control efectivo sobre los medios de producción. Asunto distinto pero complementario es el reconocimiento o conciencia que el hombre tenga de la situación, es decir, la conciencia de clase no solo consiste en reconocerse como integrado en una clase sino también en la conciencia de la misión que ha de realizar como clase para cambiar la situación. Ahora bien la conciencia de clase constituye el verdadero contenido de la comunidad de clase, que se apoya en tres principales experiencias vividas por la clase obrera: 1) la experiencia de verse obligado a vender su propia fuerza de trabajo para sobrevivir; 2) dentro de la producción misma, se tiene la conciencia de ser dominado y controlado por el trabajo; 3) incapacidad de los trabajadores para controlar la asignación del excedente social o experiencia de la impotencia frente a las fuerzas que deciden sobre su propio destino. De manera semejante a cómo los intereses materiales se vinculan a la explotación, estos aspectos de la experiencia vivida están estrechamente asociados al concepto de alineación, en la

---

<sup>31</sup> Sánchez Cuesta, Manuel, *Cinco visiones del hombre*, p. 112.

tradición marxista: “Cuando Marx contempla la alineación en el contexto de un análisis de lo que denomina el ser específico del hombre, sostiene que la pérdida de control sobre el propio trabajo y sobre el producto de ese trabajo genera una serie de experiencias que atraviesan y dominan la vida de ese trabajador”<sup>32</sup>. El participar y ser consciente de la ubicación en la comunidad de clase consiste la dimensión social del hombre.

El hombre es un ser histórico. El hombre mediante el estudio científico alcanza a conocer y determinar las condiciones objetivas de su realización, puesto que las leyes del devenir humano que se transforman sin discusión posible y sin dificultades teóricas en reglas de acción, en normas, orientan el desarrollo del hombre. Ese avance hacia el hombre histórico se ha de producir mediante la superación de las condiciones de existencia actuales, que se hace posible mediante el descubrimiento de las contradicciones internas del sistema capitalista de producción y de la conciencia de los intereses estratégico de clase. Estos descubren la misión histórica del proletariado de “abolir esas condiciones de existencia y elevar a u nivel superior lo real que ellas limitan (...) La superación concebida de este modo implica un imperativo social y también un imperativo – es decir una ética – en la escala individual. Superarse es ir en el sentido del devenir, hacia el hombre total. Es por tanto, participar cada vez más ampliamente en este devenir, en sus posibilidades en todos los dominios. La superación implica por tanto un imperativo de conocimiento, de acción, de realización creciente. Así concebido el imperativo no interviene en la vida y en lo real. Emerge de la realidad; no es más que la expresión ética del devenir”<sup>33</sup>. El desarrollo del individuo, como también el de la especie human tiene un doble sentido: la individualidad se desarrolla en el mismo individuo a lo largo de su vida pero la individualización del hombre se desarrolla en la historia, es un hecho social e histórico. La historia aparece como producto del trabajo y en sentido estricto tarea del hombre, que es el agente que asume la acción histórica del cambio, en este momento el proletariado tiene la misión histórica de construir una sociedad sin clases, como en otra época ya pasada, la burguesía “desempeñó en la historia un papel altamente revolucionario”<sup>34</sup>.

El hombre es un ser práctico y se hace hombre de clase en la práctica de clase. Este horizonte ya lo contempla Marx cuando establece la famosa tesis XI contra Feuerbach:

---

<sup>32</sup> Erik Olin Wright, “Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clase”, en Varios, *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, editorial Pablo Iglesias, Madrid 1994, p. 45

<sup>33</sup> Lefebvre, Henri, *El marxismo*, editorial universitaria de Buenos Aires (EUDEBA) 1964, p. 57

<sup>34</sup> Marx, K. / Engels, F., *Manifiesto del partido comunista*, editorial Anteo, Buenos Aires 1975, p. 35

*“Los filósofos hasta ahora se han contentado con interpretar el mundo de diversos modos lo que hace falta es cambiarlo”*. Esta intención de acción práctica esta contemplada desde el comienzo. En el análisis que hace Marx de las fuerzas productivas, encuentra distintos elementos a considerar: en la Europa occidental siempre han coexistido diferentes modos de producción, actuando y reaccionando los unos sobre los otros, además de percibir distintas crisis en el curso de sus respectivos desarrollos. Marx constata por los análisis de las fuerzas productivas, la existencia de múltiples conflictos y contradicciones, entre los que sobresale la lucha del hombre con la naturaleza para recabar de la misma los medios de subsistencia necesarios. Esta lucha hombre – naturaleza es permanente y no menos permanentes son los conflictos y contradicciones que aparecen en el análisis de los modos de producción. Se revela como *“fenómeno esencial la lucha del hombre contra el hombre y la explotación del hombre por el hombre”* <sup>35</sup>. La práctica de clase que, en todo caso, es lucha de clases es un elemento esencial de la clase social. Como dice Eric Olin Wright *“la comunidad esencial de una clase nace de su capacidad potencial para la acción colectiva”* <sup>36</sup> y el mismo Marx en su obra *El Dieciocho Brumario* rechaza que los ‘campesinos parcelarios’ puedan formar una clase social por cuanto no son capaces de defender sus propios intereses y esto porque les falta organización y en el mismo texto afirma el enfrentamiento como necesario para formar una clase social: *“En la medida, en que millones de familias viven bajo condiciones económicas de existencia que las distinguen por su modo de vivir, sus intereses y su cultura de otras clases y las oponen a estas de un modo hostil, aquellas forman una clase”* <sup>37</sup>. Por consiguiente, para que una categoría de agentes forme una clase, deberá tener al menos capacidad potencial de organizar la sociedad según sus intereses. Marx entendió que los campesinos franceses de la época carecían de esta capacidad de acción colectiva y en consecuencia no constituirían una clase y no actuarían como fuerza política. Para esto se requiere de una organización con vistas a la realización de sus propios intereses de clases. La organización es necesaria además para conseguir la unión entre los proletarios y terminar con los intereses individuales, los intereses inmediatos y con los egoísmos particulares. Se hace necesaria además por cuanto las clases se descubren mediante la práctica de clase, es decir, en su actuación como fuerzas sociales, en una coyuntura política determinada. Teniendo en cuenta el carácter opuesto de los intereses de las distintas clases, la práctica de clase se concreta, de ordinario, en la lucha de clase o en lo que venimos denominando el

---

<sup>35</sup> Lefebvre, Henri, o.c., p. 70.

<sup>36</sup> Erik Olin Wright, “Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clase”, p. 50

<sup>37</sup> K. Marx, *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, editorial Polémica, Buenos Aires 1975, p. 133 – 134.

conflicto de clases. En consecuencia, la noción de clase social es inseparable de la lucha de clases, conflicto de clases o práctica de clase.

Esta perspectiva determinará en el contexto marxista el papel liberador de la educación que ha de ser eminentemente práctica, ya que el hombre se encuentra a sí mismo en la praxis, que le desvela la naturaleza de los procesos de explotación y alienación, pero donde encuentra, mediante las experiencias de clase compartidas, la misión revolucionaria que como miembro de la clase proletaria ha de asumir. Teniendo en cuenta el contexto alienante de la sociedad burguesa no cualquier educación libera, sino aquella fundamentada en el marxismo histórico y en el momento concreto determinada o establecida por el partido comunista en relación a la situación concreta en que vive el hombre su devenir histórico. En otro caso podría tratarse de un instrumento más al servicio de la clase burguesa y al adormecimiento de los alienados proletarios. En consecuencia la educación en el marco de la teoría marxista es algo reglado hasta los menores detalles, que obviamente no cuenta en modo alguno con la libertad del educando.

### **3.2.- El hombre y la naturaleza.**

El hombre como cualquier otro ser forma parte de la naturaleza; pero a partir del momento cuando comenzó a preguntarse sobre sí mismo, en cuanto a su ser y a su esencia y aún en torno a la propia naturaleza, inicia su diferenciación de ésta, de las cosas y de los demás seres que con él la comparten. Su contacto con la naturaleza le provoca asombro, incertidumbre y necesidad de saber. A diferencia de los demás seres y de las cosas de la naturaleza, sólo él siente la necesidad de preguntar, de conocer incluso sobre sí mismo, sobre lo que él es. *“Sólo el hombre es capaz de preguntar; cosa que no pueden hacer ni la piedra ni la planta ni tampoco el animal... Sólo el hombre se encuentra inmerso en la posibilidad y necesidad de preguntar. Es el distintivo peculiar de su forma de ser”*<sup>38</sup>. Esa capacidad de asombro y la necesidad que tiene de conocer le permiten preguntarse a sí mismo, lo que marca su diferenciación frente a los demás seres de la naturaleza. El interrogador es a su vez el interrogado, a tal punto que él mismo inquiere por sí: *“¿Qué es el hombre? Es ésta una pregunta como tantas otras, y sin embargo presenta unas características especialísimas, porque afecta directamente al hombre que interroga, porque*

---

<sup>38</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, editorial Herder, Barcelona 1991, p.29-30.

*le pone sobre el tapete de la discusión. El hombre se pregunta por su propia esencia*”<sup>39</sup>. No se trata de que sólo el hombre es capaz de preguntar, lo que no hacen los animales, los árboles ni las piedras y los demás minerales, lo que le otorga una condición especialísima, sino también que tiene la pregunta más peculiar de todas las preguntas que son posibles, ya que es capaz de preguntarse a sí mismo sobre sí. Lo que sea la naturaleza no importa, el hombre comparte con ella una buena parte de lo que él es, pero se sabe diferenciado al estar aquella imposibilitada de preguntar y, en consecuencia, de conocer y conocerse.

¿Cuál es la causa por la que un fenómeno de la naturaleza sea diferente de ella misma? ¿Por qué la naturaleza es causa de hechos y fenómenos diferentes? Sin duda, la relación naturaleza – ser humano, que es una relación de causa y efecto, no siempre es la misma en tanto la naturaleza, causa del fenómeno hombre, a su vez es causa del fenómeno árbol o del fenómeno animal. *“Los dogmas religiosos del cristianismo no han cambiado desde hace siglos, pero el papel que desempeñan en nuestras sociedades modernas ya no es el mismo que en la Edad Media. Así, las mismas palabras sirven para expresar ideas nuevas. Además, es una proposición cierta, tanto en sociología como en biología, que el órgano es independiente de la función, es decir, que siendo el mismo, puede servir para fines diferentes. Las causas de su existencia son, entonces, independientes de los fines a los que el órgano sirve”*<sup>40</sup>. De igual modo la naturaleza, siendo una y la misma causa o produce hechos y fenómenos diferenciados.

Emile Durkheim descarta la posibilidad de que haya una armonía preestablecida, que sería la única posibilidad de que durante millones de años se haya determinado el comportamiento de grupos sociales específicos. Todos los hombres poseen la misma capacidad para el asombro ante el misterio que representan para ellos la naturaleza y las cosas de la naturaleza, todos preguntan pero no todos se responden por igual ni reaccionan de la misma forma ante las mismas causas; no tienen la misma predisposición para reaccionar de la misma manera, independientemente de que la causa sea la misma. *“Una tendencia deliberada puede contribuir, incluso en esta medida restringida, a la producción de un fenómeno nuevo solo si ella misma es nueva o si es el resultado de alguna transformación de una tendencia anterior. Porque, a menos que postulemos una armonía preestablecida verdaderamente providencial, no sería posible admitir que, desde su origen, el hombre llevase en sí, dispuestas a despertarse ante el estímulo de las circunstancias,*

---

<sup>39</sup> Ibídem, p.29.

<sup>40</sup> Durkheim, Emile, “Rules of Sociological Method”, The Free Press, Nueva Cork 1938, en Bohannon, Paul y Glazer Mark, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc. Madrid 1998, p.243.



*todas las tendencias cuya oportunidad debía hacerse sentir a lo largo de la evolución humana”<sup>41</sup>.*

Existen unas bases comunes que parecen inequívocas, según observa Durkheim, que hacen que determinados fenómenos y manifestaciones culturales resulten comunes en ámbitos culturales diferentes. *“Sin duda, los acontecimientos exteriores que constituyen la parte superficial de la vida social, varían de un pueblo a otro, así como cada individuo tiene su historia, las bases para la organización física y moral son las mismas para todos. En realidad, cuando se ha entrado un poco en contacto con los fenómenos sociales, se queda uno sorprendido, por el contrario, de la asombrosa regularidad con que se producen en las mismas circunstancias. Incluso las prácticas más minuciosas y triviales, se repiten con la más asombrosa uniformidad. La ceremonia nupcial, puramente simbólica al parecer, del rapto de la novia, se encuentra en todas las partes en que existe cierto tipo familiar, ligado a toda una organización política. Las costumbres más extrañas, como la covada, el levirato, la exogamia, etc., se observan en los pueblos más diversos y son sintomáticos de cierto estado social. El derecho de testar aparece en una fase determinada de la historia, y según las restricciones más o menos importantes que lo limitan, se puede decir en qué momento de la evolución social se encuentra. Sería fácil multiplicar los ejemplos. Esta amplia difusión de las formas colectivas, sería inexplicable si el propósito o causas finales tuvieran en la sociología la preponderancia que se les atribuye”<sup>42</sup>.*

Muchos fenómenos responden a la misma causa, incluso muchos fenómenos a su vez se convierten en causas. *“Es natural que se investiguen las causas de un fenómeno antes de intentar determinar sus efectos. Este método es el más lógico, ya que la primera pregunta, una vez respondida, ayudará a responder la segunda. Sin duda, el vínculo que una la causa al efecto, es recíproco hasta tal punto aún no reconocido. Sin lugar a duda, el efecto no puede existir sin su causa; pero el último, a su vez, necesita su efecto. Es de la causa de donde saca su energía; pero también él se la restituye a su vez y, por consiguiente, no puede desaparecer sin que la causa se resienta”<sup>43</sup>.* ¿Por qué distintos fenómenos, como los son todos los seres que constituyen la naturaleza, respondiendo y siendo derivados de la misma causa son tan diversos? ¿Cómo es que uno sólo entre todos, el hombre, responde a unas características tan propias y diferenciadas que le convierten en un ser único entre todos los seres de la naturaleza?.

---

<sup>41</sup> Ibídem, p.244.

<sup>42</sup> Durkheim, Emile, “Rules of Sociological Method”, The Free Press, Nueva Cork 1938, en Bohannon, Paul y Glazer Mark, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc. Madrid 1998, p.245.

<sup>43</sup> Ibíd.

En la medida en que sólo él se sabe interrogador, incluso de sí mismo, puede marcar una distancia entre él y lo otro, el resto de la naturaleza. Aunque el hombre asume su realidad, sabe que la naturaleza representa una realidad que él trasciende. *“¿Qué ser es ese que al formularse su interrogante se convierte en problema para sí mismo y que ha de preguntarse por su propia esencia?... El interrogador en exclusiva es el hombre que pregunta a todo y hasta a sí mismo por su propia esencia; con lo cual trasciende la inmediatez de la realidad dada buscando su fundamento”*<sup>44</sup>. El hombre se sabe emparentado con la naturaleza aunque también se sabe separado, comprende que otros seres de la naturaleza son capaces de lo que él mismo no es capaz. Se sabe emparentado y diferente, pero limitado por aquella. *“El hombre no puede rehacerse completamente a su voluntad porque la naturaleza humana no es modificable: no puedo volar, no puedo vivir doscientos años, no puedo dejar de ser hombre”*<sup>45</sup>.

La naturaleza como tal no es capaz de descubrirse y conocerse a sí misma, como sí es capaz de hacerlo el hombre, porque éste no sólo se pregunta por su propia esencia, sino que también pregunta por la naturaleza misma. *“El hombre, descubridor de tantos misterios de la naturaleza, ha de ser incesantemente redescubierto. Al ser siempre en cierto modo un ser desconocido, exige continuamente una nueva y cada vez más madura expresión de su naturaleza”*<sup>46</sup>. En otras palabras, aunque el hombre se sabe diferente, no se concibe único por lo que se ve en la obligación de preguntar por lo otro, sabiendo que lo otro estaba allí antes de que él cayera en la cuenta y de que preguntara por lo que sea aquello. Como muy bien señala John R. Searle, *“...existe un mundo real que es totalmente independiente de los seres humanos y de lo que piensan o dicen sobre él, y las proposiciones sobre los objetos y estados de cosas de ese mundo son verdaderas o falsas dependiendo de si las cosas en el mundo realmente son tal como decimos que son”*<sup>47</sup>.

Es entendible que el hombre pregunte por la naturaleza en razón de que en aquel momento acaba de darse cuenta de que él es algo diferenciado de ella que también es algo aunque él no lo conozca, lo que justifica la pregunta y la posibilidad de seguir preguntando mientras no conozca de lo que se trata. *“Cada pregunta tiene, sin embargo, unas condiciones de posibilidad. Sólo puedo preguntar cuando todavía desconozco aquello por lo que pregunto. De otro modo, la pregunta queda superada por el conocimiento, y deja de*

---

<sup>44</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, editorial Herder, Barcelona 1991, p.30.

<sup>45</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, ediciones Palabra, Madrid 2003, p.172.

<sup>46</sup> Reale, Giovanni, *Raíces culturales y espirituales de Europa*, editorial Herder, Barcelona 2005, p.111.

<sup>47</sup> Searle, John R., *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*, Alianza editorial, Madrid 2001, p.23.

*ser posible*”<sup>48</sup>. Esa capacidad ilimitada de preguntar es parte de lo que de suyo poseen los seres humanos, sin que puedan deshacerse de tal condición; si bien mediante el ejercicio de la investigación y de la ciencia, el hombre encuentra las respuestas a determinadas preguntas, con ello no logra más que verse en la obligación de preguntar nuevamente como forma de saber más, de profundizar más en el conocimiento. “...aunque formulada por el camino adecuado —es decir, con la vista puesta en la totalidad de la existencia humana—, la pregunta que reclama una respuesta nunca alcanza la meta definitiva. El ser del hombre muestra constantemente nuevas profundidades y misterios que provocan a su vez nuevas preguntas. De ahí que las preguntas de la humanidad jamás queden reducidas al silencio. El interrogatorio no puede cesar en tanto exista el pensamiento humano que de continuo pregunta e investiga”<sup>49</sup>. La necesidad de saber hizo posible la ciencia, que es un concepto más bien estático, y también la investigación, que es un concepto dinámico, procesual. “Con el paso del punto de vista estático de la ciencia, en la ontología de la substancia, al punto de vista dinámico de la investigación, en la ontología del sistema, también el hombre fue arrastrado hacia una procesualidad que originó un nuevo significado de historia”<sup>50</sup>.

Ahora el conocimiento de la realidad se hace posible porque existe un ser en la naturaleza diferenciado de ella y único, que ante el misterio se asombra y pregunta en su afán de satisfacer la necesidad innata de saber que posee y que forma parte consubstancial de su ser; en la medida en que sus preguntas son superadas por el conocimiento dejan de ser y dan paso a nuevos interrogantes que provocan el esclarecimiento de lo que aún permanece oculto<sup>51</sup>. En la capacidad de preguntar latía en el hombre el germen de la nueva investigación científica, si bien no fue sino hasta el siglo XVI con la emergencia de la nueva ciencia, la ciencia galileana y el desarrollo del método científico cuando la investigación se encamina por la esplendorosa ruta del progreso científico que todavía perdura. En un sentido genérico la investigación es una actividad del hombre orientada a descubrir algo desconocido. Tiene por consiguiente la investigación un doble origen: la curiosidad innata del hombre, que le lleva a preguntarse por las cosas a tratar de conocer cómo y por qué sucede lo que sucede; pero a su vez, “responde también a la indigencia natural del hombre, al que la naturaleza no le ha dado todo resuelto como a los animales, lo que le obliga a

---

<sup>48</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, p.30.

<sup>49</sup> *Ibíd.*, p.32.

<sup>50</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, editorial Herder, Barcelona 2004, p.46.

<sup>51</sup> *Ibíd.*, p.29: “El conocimiento dirigido por la razón es ciencia, en el sentido de que ella no muestra una imagen subjetiva de la realidad, sino que produce una imagen global de la realidad”

*investigar y buscar solución a los problemas, dificultades y necesidades*”<sup>52</sup>. Por consiguiente en una primera aproximación a su concepto, la investigación implica una búsqueda de solución a problemas. Ahora bien, para que la investigación sea una investigación científica, dicha búsqueda ha de llevarse a cabo, siguiendo unas determinadas normas o reglas, establecidas en lo que denominamos método científico. Desde esta perspectiva puede definirse la investigación científico – social como : *“como el proceso de aplicación del método y técnicas científicas a situaciones y problemas concretos en el área de la realidad social, para buscar respuesta a ellos y obtener nuevos conocimientos”* <sup>53</sup>. Desde esta perspectiva, lo que va a denominarse ciencia y proceso científico va a estar indisolublemente vinculado a la investigación y sólo hay ciencia donde se investiga <sup>54</sup>. La naturaleza perdería toda posibilidad de animalizar al hombre, teniendo en cuenta los nuevos instrumentos que le proveía el pensamiento, que no marcaba únicamente las diferencias con aquella al negarse a asumir como tal al entorno, sino que ahora la ponía a su disposición <sup>55</sup>. Lo peculiar en el hombre, la capacidad de conocer, la razón, lo distanció definitivamente de la naturaleza, le puso en evidencia la existencia del cosmos y le proveyó un mundo casi ilimitado, que sólo conocía el límite que él mismo le fijara a través del pensamiento y del lenguaje.

El lenguaje orienta y determina la comprensión de la naturaleza y la creación cultural. No se trata de utilizar o ver el lenguaje como un simple instrumento, su estudio pauta el camino para interpretar y entender la naturaleza y la sociedad y también define, revela el contenido y la significación de los fenómenos naturales y culturales. *“Es una ilusión pensar que podemos entender los contornos significativos de una cultura a través de la observación absoluta y sin la guía del simbolismo lingüístico que hace estos contornos significativos e inteligibles para la sociedad. Algún día, el intento de ser un experto en una cultura primitiva sin la ayuda del lenguaje de su sociedad, parecerá tan de aficionados como la labor de un historiador que no puede manejar los documentos originales de la civilización que está describiendo... El lenguaje es una guía para la realidad social.*

---

<sup>52</sup> R. Sierra Bravo, *Técnicas de Investigación social*, Paraninfo, Madrid 1991, o.c., p. 27.

<sup>53</sup> R. Sierra Bravo, o.c., p.27.

<sup>54</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, p.45: “Desde aquel momento ya no existe solamente ciencia, como se daba entre los griegos, sino investigación, que es algo totalmente nuevo”.

<sup>55</sup> Rombach, Heinrich, o.c.,p. 47: “El desarrollo (debido a la investigación) hacia la máxima perfección de la concepción del mundo según la teoría del sistema tenía que ir acompañado al mismo tiempo por un desarrollo (ético) de la autonomía del hombre que, después de todo, lo convirtió en el ser espiritual al que hacía referencia el proyecto hombre. La ciencia plena consigue una humanidad plena, y una humanidad plena lleva a la sociedad plenamente humana. El hombre que se desarrolló de este modo más allá de sus limitaciones casuales, históricas, psicológicas y etnológicas, el ciudadano cosmopolita, produce también la civilización mundial despojada de todas sus contingencias, deficiencias y confrontaciones”.

*Aunque normalmente no se piensa en el lenguaje como algo de interés esencial para los estudiosos de las ciencias sociales, este condiciona poderosamente todo nuestro razonamiento de los problemas y procesos sociales. Los seres humanos no viven en el mundo objetivo solos, ni solos en el mundo de la actividad social, como se entiende ordinariamente, sino que están a la merced del lenguaje particular que se ha convertido en el medio de expresión de su sociedad”<sup>56</sup>.*

Antropólogos, sociólogos y todos los demás estudiosos de la naturaleza, de la cultura y la sociedad asumen la lingüística como una ciencia auxiliar por excelencia para maximizar las posibilidades de comprensión de la naturaleza y de la cultura puesto que la comprensión de los fenómenos naturales y de manera especial los culturales se lleva a cabo mediante las categorías del lenguaje y estos tienen también una historia, en la que esclarece su significado inmediato y su sentido último, de lo que se infiere la necesidad del estudio de la conducta humana que fraguó tales categorías <sup>57</sup>. En consecuencia, no es posible separar el estudio del lenguaje y sus específicas disciplinas de los estudios a que conducen las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales. Como parte de la naturaleza, el hombre está en ella y la posee gracias a su capacidad intelectual de saber y de conocer y a su ambición de poseer. *“Ser hombre significa una pluralidad esencial de dimensiones, en las que no sólo experimentamos el mundo, sino que nos experimentamos a nosotros mismos... Sólo el hombre tiene un mundo y está en el mundo. Es un fenómeno fundamental de la existencia humana. Pero cuando se pregunta por la realización del hombre en su mundo y por las condiciones de su posibilidad, se echa de ver que no se entiende únicamente desde su mundo, que el mundo no constituye el horizonte último de la autorrealización humana, sino que está abierto y que apunta hacia el ser por encima de sí mismo”<sup>58</sup>.*

Esa naturaleza que el hombre ha logrado captar y que constituye el mundo que está en él, unida al mundo de que él forma parte le provoca confusión, asombro y misterio que le van a estimular su arraigada necesidad de saber y de conocer. *“El asombro como función*

---

<sup>56</sup> Sapir, Edgard, “Lenguaje 5”, Núm. 4, pp.207-214, diciembre 1929, edición de Lingüistic Society of América, en Bohannon, Paul y Glazer Mark, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc. Madrid 1998, pp.143-144.

<sup>57</sup> *Ibidem*, pp.145, 147 “No será posible para un estudioso de lo social evaluar tales fenómenos, a no ser que tenga muy claras las nociones del antecedente lingüístico con las que los simbolismos sociales de tipo lingüístico han de ser estimados... está claro que el interés en el lenguaje ha estado, en estos últimos años, trascendiendo a círculos estrictamente lingüísticos. Esto es inevitable, ya que, para la comprensión de los mecanismos del lenguaje, es necesario el estudio de los problemas históricos y los de la conducta humana. (...) Sólo podemos esperar que los lingüistas sean cada vez más conscientes de la importancia de su materia en el campo general de la ciencia y no pueden estar distanciados detrás de una tradición que amenaza en convertirse en escolástica cuando se está vitalizada por los intereses que están detrás del interés formal del mismo lenguaje”.

<sup>58</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, pp.39 y 42.

*del intelecto se manifiesta en una serie de interrogantes y, a continuación, en una serie de respuestas o de soluciones. De este modo no sólo se desarrolla el proceso de pensar acerca del hombre, sino que ese proceso satisface también cierta exigencia de la existencia humana*”<sup>59</sup>. La necesidad de saber se ejerce a través de la necesidad de preguntar, y ésta a partir de un movimiento del pensamiento. El permanente ir y venir entre la necesidad y la realidad exterior da lugar al proceso continuado del pensamiento que reafirma al hombre ante la naturaleza y a ésta frente a aquel. Emerich Coreth aborda esta cuestión expresando que *“La necesidad constituye el horizonte último que todo lo abarca y desde el cual el hombre se entiende a sí mismo y a los acontecimientos mundanos. La idea de encontrar ese horizonte último de la necesidad con el pensamiento es el propósito determinante de la filosofía griega, que se nos aparece tanto en la doctrina heraclitiana del logos, como en la doctrina del ser de Parménides y en la teoría platónica de las ideas. En ese sentido los acontecimientos intramundanos e históricos carecen de verdadera importancia, al venir todo predeterminado de un modo necesario. El hombre se sabe bajo un destino absoluto, ciego e impersonal; y no frente a un Dios vivo y personal que, según el cristianismo, se revela en la historia como Dios del amor y de la salvación. Aquí es donde radica la oposición más profunda entre las concepciones griega y cristiana relativas al hombre*”<sup>60</sup>.

A diferencia del hombre que se reafirma como tal ante la naturaleza, el animal no lo logra porque está consubstanciado con aquella. El hombre está abierto al mundo, mientras que el animal está vinculado indisolublemente al entorno <sup>61</sup>. La estructura biológica y el equipamiento instintivo del animal lo liga a su entorno, a su ambiente, con el que se relaciona a perfección pero lo hace a partir de la percepción instintiva y vital que del mismo posee; el animal sólo percibe aquello que satisface su instinto. En cambio, el hombre tiene también un entorno natural delimitado, por el que el ser humano es condicionado, pero ni como individuo ni como especie ha quedado ligado al medio definitivamente ni biológica ni instintivamente. Hombre y animal mantienen vínculos muy distintos con la naturaleza que los rodea: el primero es química y biológicamente libre frente a aquella, pudiendo introducir modificaciones a su entorno con lo cual la adapta según sus conveniencias, el segundo no lo

<sup>59</sup> Reale, Giovanni, *Raíces culturales y espirituales de Europa*, editorial Herder, Barcelona 2005, p.111.

<sup>60</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, cit., p.51.

<sup>61</sup> Ibídem, p.99: “... la conducta universal del hombre se caracteriza por el concepto de la apertura al mundo en contraste con la vinculación al entorno. El comportamiento animal está vinculado al entorno, mientras que la conducta humana está libre del entorno, y por lo mismo es una conducta abierta al mundo. El animal tiene un entorno limitado. Únicamente el hombre vive en un mundo abierto, es un ser abierto al mundo”.

es y se ve en la continua necesidad de adaptarse, teniendo que variar hasta sus rasgos físicos si fuere necesario <sup>62</sup>.

### 3.3.- Del asombro individual a la acción social

Aunque el ser humano en cierto modo ha hecho tienda aparte con relación a la naturaleza, su ser se proyecta en ella, y viceversa, la naturaleza se proyecta en el ser humano. Sin embargo, entre todos los seres de la naturaleza él ha definido más que ninguno su individualidad, asombrado ante el misterio que la naturaleza y aún su propio ser le provocan e impulsado por su necesidad de saber, se separa de aquella y guarda una cierta distancia que le permite preguntar y preguntarse. *“La mayor parte del individuo está dada por la naturaleza, la herencia y el azar. Sólo una pequeña parte de sus disposiciones y capacidades, sus opiniones y sus comportamientos, refleja la especificidad personal de su portador”*<sup>63</sup>. La experiencia del ser humano al confundirse con la naturaleza a la vez que se distancia de ella le permite comprenderse a sí mismo y explicar la naturaleza. Al comprender su propio ser la experiencia vivida alcanza significación antropológica, en cuanto el hombre se percibe a sí mismo como objeto de la experimentación y comprensión <sup>64</sup>.

La importancia del acto de comprensión de su propio ser que ha tenido el hombre es tal que de otro modo le resultaría imposible formular una explicación de su estado actual y mucho menos de sus estadios de desarrollo, por lo menos en sentido antropológico. Sin duda, el hombre tiene conocimiento de sí de primera mano. *“Sucedee más bien que los datos sobre el proceso evolutivo sólo pueden entenderse y explicarse antropológicamente sobre la premisa de un conocimiento anterior para poder formular con sentido la pregunta de*

---

<sup>62</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, pp.105, 107: “A diferencia de lo que ocurre en el animal, el hombre no está adaptado a unas determinadas condiciones ambientales por su disposición corporal, la configuración de sus miembros y una determinada forma de alimentación y de vida. Por su misma estructura biológica es un ser abierto, movable y con capacidad de adaptación (...) Comparado con el animal, el hombre manifiesta además una sorprendente pobreza de instintos. Mientras que el animal desde el comienzo de su vida independiente se mueve con gran seguridad en su entorno y se adapta a la situación típica de ese entorno para procurarse, por ejemplo, el alimento, para huir o defenderse, etc., al hombre le es característica ... una carencia casi fatal de genuinos instintos. El niño está durante largo tiempo necesitado de ayuda y protección; debe ejercitarse un lento aprendizaje para adaptarse a su mundo. E incluso después el hombre sigue aprendiendo a orientarse, a enfrentarse a cada una de las situaciones, a encontrar su conducta adecuada y a ejercitarla, sin que las normas de la naturaleza ni de la especie basten para dirigirle”.

<sup>63</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, p.203.

<sup>64</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, p.35: “... un objeto de conocimiento empírico – científico particular no tiene importancia antropológica porque exprese lo que es el hombre; ocurre más bien que los conocimientos empíricos alcanzan un significado antropológico por el hecho de que nosotros sabemos de antemano –experimentándonos y comprendiéndonos a nosotros mismos como hombres– lo que significa ser hombre”.

*cómo ha llegado a serlo... La pregunta acerca de la esencia del hombre exige la aceptación de la hipótesis de que se ha de afrontar y exponer temáticamente el conocimiento y comprensión originarios que el hombre tiene de sí mismo*"<sup>65</sup>. Desde el momento mismo cuando el hombre se abruma, se sabe diferente del resto de la naturaleza y se pregunta por la experiencia que configurará su propio ser, se la va incorporando para dar cuenta de ella en adelante. *"Siempre cargamos con nosotros mismos: con nuestra situación histórica, nuestra concreta experiencia de nosotros y del mundo, con nuestro horizonte comprensivo"*<sup>66</sup>.

Gracias a su posibilidad innata de darse cuenta, el ser humano se encontró envuelto en una amplia franja de misterio, muy temprano notó que de poco sabía, por lo que recurrió a su capacidad de asombro al saberse ignorante. El hombre continua siendo, para sí mismo, un objeto de fascinación ya que nada encuentra fuera de sí mismo tan apasionante pero a la vez tan misterioso: *"Por eso, cuando parece tenerse, justamente cuando comienza a gozarse en el conocimiento de su propio hallazgo, algo ignoto emerge desde su ser catapultándolo ante su conciencia en un abanico de nuevas posibilidades"*<sup>67</sup>. Así que le era necesario develar el misterio a partir de la espesa franja de posibilidades e interrogantes cuyas respuestas sentía la necesidad de conocer. En este sentido, el hombre aparece como una extraña mezcla de realidad y de posibilidad, en vez de ser, mejor sería decir que va siendo, es decir la historicidad pertenece a la naturaleza misma del ser humano. En consecuencia, el misterio, el asombro y la sorpresa fundamentan la necesidad de conocer y se convierten en componentes constitutivos y esenciales del ser humano. Se requería poner en movimiento la necesidad de conocer, de modo que la acción misma vino a sumarse a los demás componentes definidos como esenciales. *"A la hora de actuar y de conocer, el hombre está determinado por su esencia y al mismo tiempo es liberado por ella"*<sup>68</sup>. Como se afirmó con anterioridad, la experiencia urgió al hombre a asumir la diferencia entre su ser específico y el de la naturaleza, lo que le permitió tomar la distancia necesaria para formular y formularse las preguntas que tenían lugar a partir del misterio y del asombro que parecían determinarlo. Es comprensible, en consecuencia, que el ser humano sea determinado respecto de sí mismo y a la vez liberado respecto de lo otro, de la naturaleza circundante, por la misma esencia que lo define.

Tras la búsqueda de las respuestas que necesita para salir de su asombro, el hombre no hace más que retornar a su esencia, porque al contar con respuestas a las preguntas que

---

<sup>65</sup> Coreth Emerich, o.c., p. 36-37.

<sup>66</sup> Ibídem, p.40.

<sup>67</sup> Sánchez Cuesta, *Cinco visiones del hombre*, p 19.

<sup>68</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, p.27.



se formula, cae en la cuenta de que con ellas puede instrumentalizar la naturaleza y transformarla hasta hacerla coincidir con sus propios intereses y necesidades. Pero, como el asombrarse, el preguntar, el sentir la necesidad de conocer y de accionar en procura de saber son componentes constitutivos de su esencia, no tiene más remedio que reasumirlos, con lo que da sentido y responde a su ser esencial. *“La persona obra y, mediante su acción, crea un mundo insospechado que transforma la entidad de las cosas. Ciudades, autopistas, cultivos, instrumentos, tecnología, arte, ciencia es el resultado del obrar del hombre que se manifiesta y se expresa en multitud de ámbitos”*<sup>69</sup>. La acción humana se hace posible por la necesidad intrínseca del hombre de conocer ante el misterio que le representan la naturaleza y su propio ser. *“La acción no se refiere a ningún dinamismo parcial, sino a la actividad de toda la persona en cuanto tal, al desplegarse dinámico y unitario del hombre”*<sup>70</sup>.

Al desplegarse la acción del hombre sobre sí y sobre la naturaleza se pone de manifiesto uno de los componentes de la estructura esencial del ser humano. Aún cuando nada era previsible desde lo humano, tan sólo el misterio y el asombro ya constituían el accionar en la medida en que al hombre le resultaba imposible mantenerse al margen de todo lo desconocido que tenía por delante<sup>71</sup>. Ante el misterio de lo circundante y su desconocimiento de la naturaleza, el hombre manifestaba asombro, gracias al cual se denunciaba ante aquella al saberse comprometido con el saber, con el conocer. En procura de su necesidad de conocer el hombre actúa y aunque deba hacerlo, su acción es libre, a él corresponde definir la dirección que, en todo caso, se corresponderá con la necesidad que la impulsa. El ser humano, entonces, queda en libertad de accionar como a su entender corresponda. *“La libertad parece tocar el núcleo de la persona de un modo más decisivo que el de la inteligencia y por eso desentrañar su sentido profundo es una tarea ineludible para comprender al hombre de manera radical”*<sup>72</sup>. La libertad de acción en el ser humano revela otro de los componentes que definen su ser porque también la libertad forma parte esencial del complejo humano.

La aceptación de la libertad como un componente esencial del ser humano plantea a su vez un problema a resolver. Si bien la libertad es un concepto asociado a lo humano, la misma no puede ser concebida al margen de la relación con el otro hombre, esto es, en

---

<sup>69</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, p.219.

<sup>70</sup> *Ibíd.*, p.221.

<sup>71</sup> Burgos, Juan Manuel, o.c., p.222: “Yo, como persona, despliego mis potencialidades y entro en contacto con el mundo y con mí mismo a través del misterio de la acción humana... Lo que distingue radicalmente la acción humana de cualquier otro dinamismo que puede tener lugar en el interior del hombre es que el sujeto es la causa libre de la acción... No podemos no actuar porque la estructura de nuestro ser es dinámica”.

<sup>72</sup> *Ibíd.*, p.165.

sociedad. De este modo, de la presencia de la libertad en la configuración esencial del ser humano, se sigue necesariamente la dimensión social del hombre y la sociedad como el necesario escenario que hace posible la libertad. *“Cualquier planteamiento del problema de la libertad que quiera hacerse al margen de su inserción en el medio social, parece que habrá de descartarse por falta de realismo, por ser una mera construcción abstracta. En primer término, porque el sujeto humano, único al que cabe referir el atributo de libertad, llega a ser tal sólo en y por la sociedad”*<sup>73</sup>. Esencialmente vinculado a los conceptos de libertad y medio social está el de responsabilidad, que se articula como consecuencia de la libertad. El mismo ser humano que realiza la acción, ejerce la libertad de hacerla porque puede ejercerla o no y en ese ejercicio de la libertad se apela necesariamente a la responsabilidad. *“Soy responsable de mis acciones por el simple hecho de que son mías, porque yo las he puesto en la existencia. Sin mí no habrían surgido y por eso soy responsable: son mis acciones. Resulta claro así que no hay ningún hiato ni separación entre libertad y responsabilidad, sino que son dos caras de la misma moneda. Ser libre es hacer surgir acciones a partir del yo y ser responsable es constatar que esas acciones han surgido de mi interior, es decir, que son mías”*<sup>74</sup>.

El asombro ante el misterio y la función que cumple el hombre de preguntar y preguntarse a sí mismo por su propio ser y por el ser de las cosas y de la naturaleza, igual que las funciones sociales, apelan a la causa que las produce o les da razón de ser. Pero esto no libera al ser humano de su condición como tal, por lo que actúa en libertad asumiendo la cuota de responsabilidad que por tal ejercicio le corresponde en razón de que no está sólo, es responsable frente a los demás seres humanos y ante la naturaleza <sup>75</sup>. La función que cumple un fenómeno en una cultura, en principio, responde a una determinada circunstancia que lo genera. El ser humano, en cuanto individuo o como sujeto social, siempre como ser inteligente produce su acción con sentido, es decir, en su obrar procede buscando unos fines o atendiendo a unas razones o motivos que produzcan fenómenos o hechos deseables. Es en

---

<sup>73</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, p.177.

<sup>74</sup> Burgos, o.c., p.174.

<sup>75</sup> Durkheim, Emile, *Rules of Sociological Method*, The Free Press, Nueva Cork 1938, en Bohannan, Paul y Glazer Mark, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc. Madrid 1998, pp.245-246: “De la misma manera, a medida que el medio social se vuelve más complejo y móvil, las tradiciones y creencias convencionales se alteran, se hacen más indeterminadas e inestables, y se desarrollan las facultades reflexivas. Tal proceso es indispensable para que las sociedades e individuos se adapten a un medio más móvil y complejo. Y asimismo, a medida que los hombres se ven obligados a rendir un trabajo más especializado, los productos de este trabajo se multiplican y son de mejor calidad pero este aumento de los productos y mejora de la calidad, son necesarios para compensar los gastos que comporta este trabajo más considerable. Así, en vez de que la causa de los fenómenos sociales consista en una anticipación mental de la función que han de hacer, esta función, por el contrario, por lo menos en algunos casos, sirve para mantener la causa preexistente de donde se derivan. Encontraremos, entonces, la función más fácilmente si ya se conoce la causa”.

este contexto en el que tiene sentido la acción humana libre <sup>76</sup>. Al actuar lo hago en plena conciencia de que soy yo quien actúa, lo hago como un ser humano que soy y como persona que ejerzo responsablemente mi libertad frente a todo lo demás, ante los demás seres y ante las cosas. Si bien como ser humano participo y me co-responsabilizo genéricamente de la acción de la humanidad, sólo yo asumo la responsabilidad por mi acción personal y directa, incluso con relación a los demás seres humanos que son mis semejantes, pero cada sujeto asume la responsabilidad que trae implícita la acción resultante del ejercicio de su libertad <sup>77</sup>.

No obstante todo lo anterior, no hay un pensamiento lineal al respecto, y aunque el ser humano comparte con la naturaleza su condición de ser uno con ella, cuando se asume la primacía del sujeto, éste sólo requiere de una razón suficiente para ser adoptada como verdadera, lo que permite explicar desde ella o a partir de ella el mundo y las demás realidades que requieran ser explicadas. *“Desde los comienzos del pensamiento moderno la filosofía experimenta una orientación hacia el sujeto. Mientras que en la antigüedad y a lo largo de la edad media había prevalecido un pensamiento objetivo, con el que el hombre tenía conciencia clara de su posición absoluta y de su seguridad en el conjunto del ser, ahora se impone una mentalidad subjetiva que pretende lograr y establecer un conocimiento seguro partiendo únicamente de la inmanencia de la subjetividad. Lo cual comporta desde luego un cambio radical en la imagen del hombre”* <sup>78</sup>. Con la primacía de la subjetividad, según afirma C. Emerich, el ser humano se erige como criterio de verdad y como última razón explicativa de todo lo demás. *“Por una parte el racionalismo, subordinado sólo a lo espiritual, reduce el ser del hombre al sujeto pensante, que se entiende como razón autónoma, y que más tarde, con el idealismo, se erigirá en la razón absoluta (...) Pero la totalidad concreta del hombre en el mundo y en la historia vuelve a quedar absorbida en un saber absoluto, capaz de aprehender la realidad total desde su origen absoluto como un autodespliegue dialéctico del Absoluto”* <sup>79</sup>. Específicamente, René Descartes en el siglo XVII subrayó la humanidad del hombre y contrapuso el sistema

---

<sup>76</sup> Max Weber, *Economía y Sociedad*, editorial Fondo de Cultura Económica, México 1977, p. 21.

<sup>77</sup> Durkheim, Emile, “Rules of Sociological Method”, pp.210-211: “Al tener una actividad unificada y unitaria, y al ser, mediante el yo, dueño de mí mismo y responsable de mis acciones, tomo conciencia de mí como una entidad diversa del mundo y enfrentada a él. Yo soy sujeto frente a mí como algo radicalmente distinto y exterior aunque pueda tratarse de otro sujeto, de otro yo... yo soy sujeto, permanezco en el tiempo, soy fuente de actividad, etc., pero la soy de un modo concreto y único. No hay otra persona ni otro yo idéntico al mío. Soy un ser único porque lo es mi subjetividad y porque lo son todas las decisiones que he tomado acerca de mí”.

<sup>78</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, pp.55-56.

<sup>79</sup> Ibídem, pp.58, 60.

mundo (res extensa) al sistema espíritu (res cogitans)<sup>80</sup>, y más tarde, durante los siglos XVIII y XIX, Immanuel Kant y Georg Wilhelm Friedrich Hegel, entre otros filósofos prominentes, formularon y desarrollaron el idealismo, como máxima expresión del espíritu humano. Más recientemente ha surgido el personalismo, que se sitúa en una perspectiva más precisa desde la que el sujeto pueda abordar el universo, para hacerlo comprensible al ser humano. *“El personalismo, una filosofía surgida en el siglo XX que aboga por la centralidad de la persona (...) aunque el yo es una realidad central para la persona y el principal responsable de su permanencia e identidad, existe todavía una realidad más radical que el yo: la misma persona. Cuando el yo se oculta y desaparece, la persona sigue subsistiendo. Cuando pierdo el conocimiento, cuando duermo, en las fases embrionarias de mi vida o en las terminales cuando puedo perder el dominio sobre mí, sigo siendo una y la misma persona. Y esto significa que la persona es más radical que el yo, que es la realidad radical y última. Desde un punto de vista antropológico (...) sólo tiene sentido en la persona. No es un absoluto que subsiste en sí mismo, sino una propiedad del ser personal por el que este toma conciencia de sí en su mundo subjetivo y único”*<sup>81</sup>.

Juan Manuel Burgos hace una importante matización y pone de relieve el valor de la acción por la posibilidad que nos ofrece de obtener conocimiento de la persona. *“La acción nos ofrece el mejor acceso para penetrar en la esencia intrínseca de la persona y nos permite conseguir el mayor grado posible de conocimiento de la persona”*<sup>82</sup>. Pero la acción no es exactamente igual a la persona, al contrario, es distinta de ésta aunque causada por ella, pero siempre permanece distinta y en modo alguno agota las posibilidades de la persona, ni se identifica totalmente con ella. La acción se erige así en el tema central de la intelección del hombre y participa en la pluralidad dimensional del ser humano<sup>83</sup>.

### **3.4.- Inteligencia, pensamiento y lenguaje**

Todo ser humano en su relación con otros hombres está influido por unos básicos procesos que le afectan en todo caso: los hombres están sometidos a determinados condicionantes físicos, como la temperatura, la longitud y la latitud geográfica, la orografía

---

<sup>80</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, p.44.

<sup>81</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, pp.16, 214.

<sup>82</sup> *Ibíd.*, p.221.

<sup>83</sup> *Ibíd.*, pp. 223, 214 : “Al actuar buscamos nuestra propia plenitud pero a través de algo que no se identifica exactamente con nosotros ya que no somos nuestras acciones. Yo actúo significa que yo causo la acción, que la produzco o la genero; y esto implica, a su vez, que es distinta a mí. Me acompaña inseparablemente pero no se identifica conmigo”.

física del espacio en donde habita, la influencia climática, etc. etc.. Entendido el hombre como un organismo vivo, a semejanza de otros organismos, el hombre está inserto en la trama de una serie de condicionantes físico – químicos que constituyen su medio ambiente y como cualquier organismo está sometido a los determinismos biológicos de la herencia, el crecimiento, la adaptación, la población, etc. etc. y a diferencia de cualquier otro organismo el hombre recibe con fuerza la presión de los elementos culturales del medio social de pertenencia y de referencia, sean las creencias, los valores, las normas, la clase social, los modelos culturales, los modos de organización, las instituciones sociales y políticas, los modos de producción y distribución de bienes necesarios y convenientes para su subsistencia y desarrollo, etc., etc.<sup>84</sup>. Aunque atrapado por las limitaciones que imponen su pertenencia a los ámbitos establecidos y de manera especial su participación en la sociedad y en la complejidad que entraña la vida urbana de la gran ciudad, no pierde su naturaleza ni mucho menos las posibilidades ínsitas en la definición de su ser esencial. Cada sujeto encara su situación y muestra una determinada disposición a gestionar su mundo, de acuerdo con las perspectivas que le ofrece su propia inteligencia humana<sup>85</sup>, aceptada como múltiple por el mundo científico. *“Hay personas muy dotadas para determinadas áreas que, sin embargo, son incapaces de realizar operaciones simples en otras. Algunas tienen gran capacidad de razonamiento y otras son muy intuitivas. Hay, en definitiva, tantas inteligencias como personas”*<sup>86</sup>. Juan Manuel Burgos establece la primacía del tema de la inteligencia y lo articula con el tema del lenguaje, lo que en mi parecer resulta apropiado en el contexto en el que se desarrolla este capítulo: *“... hay una primacía esencial y temporal de la inteligencia en relación al lenguaje pero este, a su vez, influye de muchas maneras y muy imponentes en la formación de la mente y en el desarrollo de la inteligencia”*<sup>87</sup>. Lo que no contradice que la verdadera dirección en la configuración intelectual del ser humano no va tanto de lo individual a lo social cuanto de lo social a lo individual, sin embargo esto no se ha de interpretar como simple y pura dependencia del pensamiento en relación con el lenguaje, puesto que, si bien el proceso de interiorización contribuye a la configuración del

---

<sup>84</sup> Lucas Marín, Antonio, *Razón y sociedad*, Ibérico Europeo Ediciones, Madrid 1992, pp. 31 – 49.

<sup>85</sup> En 1993 Howard Gardner dio a conocer sus conclusiones sobre las inteligencias múltiples en su obra *Multiple intelligences: The theory in practice*, publicada por Basic Books, división de la Harper Collins Publishers, Nueva York 1993, en la que establece la teoría de las inteligencias múltiples ampliamente aceptada en el mundo científico contemporáneo. Junto con su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner ha desarrollado numerosas investigaciones y aplicaciones relacionadas que quedan fuera de toda duda, como son los casos de *La mente no escolarizada* (1991), *Mentes creativas* (1993) y *Mentes flexibles* (2004), entre otras. Al respecto también es válido el estudio del texto *Inteligencia genial* de Michael J. Gelb (1998), publicada en 1999 para América Latina por la editorial Norma, S.A.

<sup>86</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, ediciones Palabra, Madrid 2003, p.153.

<sup>87</sup> *Ibíd.*, p.247.

pensamiento, sin embargo son distintas “*las raíces de las funciones del pensar y del hablar que sin embargo adquieren plenitud, no por separado sino cuando ambas se interrelacionan*”<sup>88</sup>, el lenguaje vehicula y consolida el pensamiento y juntos, lenguaje e inteligencia, acentúan lo humano y lo colocan en el orden superior de la naturaleza, quedando establecida la inmaterialidad como uno de los constituyentes de la esencia del hombre .

El pensamiento griego desde muy temprano fijó posición al respecto al separar entre materia y espíritu, optando por la primacía y relevancia del segundo, subrayando en el hombre los componentes inmateriales, aquellos que producían la configuración esencial del ser humano como realidad superior. “*La esencia y dignidad del hombre se sitúan únicamente en lo espiritual; por el contrario, lo material y corpóreo no pueden entenderse de un modo positivo. Aparece así en Platón un dualismo entre espíritu y materia, entre el alma espiritual y el cuerpo material del hombre; cuerpo que se presenta como la cárcel y cadena del alma. El alma debe liberarse de los lazos y trabas que la ligan al mundo material para retornar así a su existencia específica que es la puramente espiritual. La perfección del hombre consiste por lo tanto en la mayor desmaterialización y espiritualización posible de la vida. Sólo que el espíritu –lo que a su vez constituye un rasgo fundamental del pensamiento griego– se entiende sobre todo como conocimiento intelectual. El espíritu es razón, de tal forma que aquí el espiritualismo va ligado al intelectualismo de la imagen del hombre*”<sup>89</sup>. También en Aristóteles hallamos que el ser humano se define fundamentalmente por la capacidad intelectual, que sin negar otras dimensiones como esenciales del ser humana, sin embargo quedan en un plano subordinado a la razón<sup>90</sup>.

Santo Tomás de Aquino asume la racionalidad como facultad suprema del hombre, en torno a la cual se define su naturaleza. Sigue manteniéndose lo material e inmaterial como dos entidades separadas, en todo caso, ambos componentes constituyen la naturaleza del hombre. “*Tomás de Aquino y la escuela dominicana adoptan los contenidos esenciales del pensamiento aristotélico, y con ellos, la doctrina de que la facultad suprema del*

---

<sup>88</sup> Maceiras Fabián, Manuel, *Metamorfosis del lenguaje*, editorial Síntesis, Madrid 2002, p. 160.

<sup>89</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*, p.48.

<sup>90</sup> *Ibíd*em, p.49: “... tampoco Aristóteles ha superado por completo la visión platónica del hombre. También en él –como en todo el pensamiento griego – el ser espiritual del hombre se define principalmente por el elemento cognoscitivo. El espíritu es razón, la facultad del conocimiento intelectual. Queda en segundo plano la facultad de la libertad, de la decisión y responsabilidad, del amor y comunión personales. Ciertamente que no se niegan esos elementos, pero quedan muy por detrás de la razón, de modo que el predominio de un cierto intelectualismo es patente”.

*hombre, lo que le caracteriza de modo específico es la inteligencia, en tanto que la libertad y el amor no son más que sus secuencias naturales... adopta la doctrina aristotélica, según la cual el alma espiritual es al propio tiempo el principio interno que conforma al cuerpo; alma y cuerpo no son por lo mismo dos substancias separadas, sino dos principios internos constitutivos que, unidos sustancialmente, dan como resultado la substancia total del único y mismo hombre completo. Con ello se supera el dualismo por cuanto la dualidad de elementos se funde en la unidad esencial del hombre”<sup>91</sup>.*

Por la facultad de la inteligencia el hombre conoce, por la inteligencia se asombra y se pregunta por la naturaleza del misterio que lo abrumba. Conoce las cosas tal como se manifiestan en el mundo y en la naturaleza y a la vez por la inteligencia conoce y penetra en la naturaleza de lo real de las cosas, “... *el conocimiento real del hombre es simultáneamente sensitivo e intelectual, es decir, la persona no conoce primero lo sensible con la sensibilidad y después la esencia de las cosas con el intelecto, sino que conoce simultánea y unitariamente a través de su inteligencia y de su sensibilidad*”<sup>92</sup>. Ahora bien, si jerarquizamos intelecto y sensibilidad encontramos que la segunda resultaría imperceptible si no existiera el primero, por lo que en definitiva lo sensible lo es en la medida que el intelecto está en posibilidad de capturar conscientemente los efectos que provoca por mediación de la sensibilidad. San Agustín volvería al dualismo de la concepción platónica, separación entre alma y cuerpo, idea que mantendría una profunda influencia en la concepción cristiana y aun en la concepción filosófica del medievo, que veía necesario sacrificar el cuerpo como forma de purgar las culpas para limpiar o purificar el alma. “*Agustín, cuyo pensamiento filosófico está hondamente influido por Platón y el neoplatonismo, ve en el alma y en el cuerpo dos realidades o sustancias separadas, que no constituyen una unidad sustancial, sino que simplemente están unidas por la acción recíproca*”<sup>93</sup>. Planteamientos filosóficos de la Grecia Clásica y de la filosofía escolástica son coincidentes en asumir el discurso de la división del hombre en cuerpo y alma, en la que el alma tiene primacía con relación al cuerpo.

Recientes planteamientos como el de Jürgen Habermas ponen de relieve la centralidad de la razón, subrayando el acuerdo posible entre los sujetos y destacando la vinculación de la razón con la acción y el lenguaje. “*Nuestras consideraciones pueden resumirse diciendo que la racionalidad puede entenderse como una disposición de los*

---

<sup>91</sup> Ibídem, pp.54-55.

<sup>92</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: una guía para la existencia*, ediciones Palabra, Madrid 2003, p.150.

<sup>93</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*, editorial Herder, Barcelona 1991, p.54.

*sujetos capaces de lenguaje y de acción*”<sup>94</sup>. Habermas propone una vertiente vinculante de la razón que hace posible unos modos específicos de relacionarse los sujetos entre sí. “*Si en las diversas áreas de interacción y durante largos períodos de tiempo (incluso quizás en el espacio de toda una vida) se perfila en todos estos aspectos un efecto sistemático, hablamos también de la racionalidad de un modo de vida*”<sup>95</sup>. Se trata, entonces, de sistematizar esos modos de relaciones posibles entre los sujetos. La razón, desde esta perspectiva establece el orden y la consistencia interna del discurso y captura el sentido implicado en el conocimiento, en las acciones y en el lenguaje. “... *el pensamiento filosófico nace de la reflexivización de la razón encarnada en el conocimiento, en el habla y en las acciones... la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento*”<sup>96</sup>.

La capacidad de conocer que posee el hombre, el uso que está en posibilidad de hacer del conocimiento que produce, así como las derivaciones que promueve a partir de su adquisición, dimensionan de manera particular al ser humano. Dicha capacidad, unida al mundo de posibilidades que desata da al hombre una configuración esencial única, que lo diferencia de la naturaleza como de todos los demás seres que la integran. Al captar lo otro, lo diferente de sí mismo, el hombre trasciende, se apropia de los objetos y es enriquecido por el conocimiento de estos. Para Juan Manuel Burgos “*El paradigma del conocimiento como interacción pone de relieve, en primer lugar, que mediante el conocimiento el sujeto sale de sí mismo y se abre al mundo, lo que supone realizar una actividad que involucra a toda la persona*”<sup>97</sup>. Si bien el objeto conocido puede carecer de la conciencia necesaria para saberse trascendiendo al sujeto cognoscente, el sujeto vuelve a sí consciente de uno y otro proceso.

Sin embargo, el conocimiento de un objeto varía de sujeto a sujeto porque es transformado en el momento de ser aprehendido, independientemente de que se trate del mismo objeto en razón de que el sujeto cognoscente al conocer pone lo suyo, con lo que de alguna manera altera al objeto en cuanto lo percibe. “*Todo esto nos lleva a concluir, en definitiva, que el conocimiento es un proceso objetivo porque nos lleva a conocer las cosas como realmente son pero, a su vez, tiene una dimensión subjetiva porque es el sujeto quien*

---

<sup>94</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, editorial Taurus, Madrid 2001, p.42.

<sup>95</sup> *Ibídem*, p.70.

<sup>96</sup> *Ibídem*, pp.15 y 24.

<sup>97</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, p.145.



*conoce y quien interviene en cuestiones tan importantes como la elección del campo de conocimiento, la selección de algunos aspectos frente a otros, el nivel de comprensión, etc. Expresándolo de manera paradójica podríamos decir que es necesario mantener una cierta dosis de subjetivismo en el proceso cognoscitivo humano para dar cuenta de él de manera objetiva”<sup>98</sup>.*

Si bien la objetividad es una de las condiciones básicas del conocimiento, también lo es la subjetividad en tanto en cuanto el objeto no puede ser conocido sino por el sujeto cognoscente que no logra despojarse de sí. Quedaría pendiente de determinar en qué medida la cosa conocida responde o es idéntica al objeto; se diría que sobre el mismo objeto de conocimiento habrían tantas cosas conocidas como sujetos cognoscentes; a pesar de la existencia independiente del objeto, al convertirse en objeto de conocimiento pierde la tal independencia para responder a los requerimientos que le formula el sujeto cognoscente. *“El dogma básico del idealismo es que la realidad no es, en última instancia, algo que exista con independencia de nuestras percepciones y de otros tipos de representaciones (...) lo que concebimos como objetos materiales no son en realidad sino colecciones de ideas,... estados de conciencia...”<sup>99</sup>. Al vincular la existencia de los objetos a los estados de la conciencia, el ser humano queda en posibilidad de crear un mundo real nuevo e infinito; sin embargo, uno sería ese mundo real alojado en la conciencia y otro el mundo natural y objetivo, como bien subraya Searle: “Si el mundo real no es más que una invención –un constructo social ideado para oprimir a los elementos marginales de la sociedad–, deshagámonos del mundo real y construyamos el mundo que deseamos”<sup>100</sup>.*

*“Quien conoce es el yo, la persona. Y este hecho introduce inevitablemente un factor subjetivo en el conocimiento: los sujetos son distintos, ven el mundo con distintos ojos y desde distintas perspectivas. ¿Cómo salvaguardar entonces la objetividad del conocimiento?”<sup>101</sup>. Este es uno de los problemas que trata de resolver la ciencia al crear marcos de referencia que producen una especie de objetividad común para quienes los asumen como verdaderos. Se requieren instrumentos y procedimientos que hagan posible el almacenamiento y disponibilidad de los conocimientos, a lo que contribuyen enormemente los códigos lingüísticos, la simbología y las diversas formulaciones. “Si no logro objetivar mi conocimiento en palabras, mi mente se retrasará o se detendrá porque, si bien los*

---

<sup>98</sup> Ibídem, p.149.

<sup>99</sup> Searle, John R., *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*, Alianza editorial, Madrid 2001, p.25.

<sup>100</sup> Ibídem, 29.

<sup>101</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, p.146.

*conceptos proceden inicialmente de las cosas y se formulan en palabras, también sucede el proceso inverso: las palabras me ayudan a establecer los conceptos, a delimitar sus contornos y a establecer su fisonomía, y las frases y el lenguaje me obligan a determinar las relaciones que existen entre ellos”*<sup>102</sup>. Las cosas hacen surgir los conceptos en la mente y los conceptos las palabras, pero también las palabras definen y dan connotaciones y matices a los conceptos, por lo que no son del todo confiables, o por lo menos no garantizan la permanencia inalterada del conocimiento. Sin embargo, “... *hay un mundo real que existe con total independencia de nosotros y que la tarea de las ciencias naturales es la de aportarnos una descripción teórica de cómo funciona el mundo*”<sup>103</sup>. La ciencia procura reducir los efectos de la subjetividad sobre el conocimiento y lo logra obviando la experiencia que se origina en el sujeto en un ejercicio inacabado de captura de la esencia de las cosas, el ser mismo de los objetos.

*“La ciencia se libera de la simple experiencia, dado que esta última siempre está ligada a las condiciones existenciales casuales del sujeto. Por eso la experiencia sólo puede ser pretexto o alusión, pero nunca una fuente verdadera de conocimiento. Cualquier conocimiento supera la simple experiencia, la absorbe en cuanto imagen de la realidad aparente, puramente casual y determinada por los sentidos, y comprende los contenidos que permanecen, el ser verdadero, lo que realmente es la esencia, bajo la lumen nuturale de la razón absoluta concorde al ser”*<sup>104</sup>.

Lo que sea la experiencia del sujeto queda como un referente, sin embargo la sensibilidad que puede ser mayor o menor en uno u otro sujeto no es un dato fiable para la ciencia <sup>105</sup>, que procura alcanzar la verdad mediante la investigación, un tanto alejada de las circunstancias personales del sujeto, de las que sea posible prescindir, como la misma experiencia o la sensibilidad. La investigación científica necesita referentes fijos que la sensibilidad y la experiencia del sujeto pueden difícilmente aportar porque sus datos no son ni pueden ser inamovibles, perdurables en el tiempo, con idénticos significados para sujetos, tiempos y circunstancias diferentes. La ciencia determina la conformidad o no de la cosa con el referente, se nutre de la observación controlada capaz de producir el conocimiento sin las adherencias que por sus circunstancias personales le pueda añadir o quitar el

---

<sup>102</sup> Ibídem, p.246.

<sup>103</sup> Searle, cit., p.33.

<sup>104</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, p.29.

<sup>105</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, p.45: “Galileo introdujo la productiva relación entre hipótesis (racional) y experimento (empírico). Con ello se descubrió la investigación, ya que ésta consiste en un intercambio vivo entre hipótesis y experimento y no en la contraposición externa y hostil entre lógica y sensibilidad”

observador. Por esta razón que se adoptaron los puntos fijos del cielo, como universales referentes para el estudio de los fenómenos naturales, principalmente en el ámbito de las ciencias físicas y astronómicas<sup>106</sup>. Lo firme y estable es pues, el referente válido a partir del cual se hace posible el conocimiento científico. *“Durante siglos, los conocimientos astronómicos fueron superiores a los conocimientos geográficos; el hombre conocía mejor las estrellas que su tierra”*<sup>107</sup>. Desde entonces, en su afán por conocer, el ser humano se ha guiado por referentes estables y autónomos sobre los cuales nada tiene que decir el sujeto en su perenne ejercicio cognitivo.

Pero ese hombre capaz como nadie de conocer y penetrar en el ser de los objetos para hurgar en su realidad esencial, se encontró ante un espectro inmenso e infinito, y sabiéndose pequeño y finito entendió que no era libre del todo y que las cosas imponían límites a la libertad del conocer y al mismo conocimiento de las cosas. *“A partir de los progresos vertiginosos que se podían llevar a cabo desde esta nueva perspectiva, nació y se agudizó un problema importante: el de la situación del hombre en el cosmos. Mientras que el hombre no tenía ninguna dificultad con la experiencia de sí mismo ni con su autointerpretación en tanto espíritu, la libertad y la justicia dentro de la visión del mundo según la ontología de la substancia, se le crearon entonces preguntas irresolubles que le obligaban o bien a abandonar la idea de un hombre libre, racional y responsable, o bien a reducir el aspecto unitario del sistema con su mecanismo constrictivo”*<sup>108</sup>. El hombre, aún con la libertad y el conocimiento inscritos en su ser esencial, hubo de imponer límites a sus iniciativas y sus afanes de saber al descubrir que la naturaleza era aún mayor y que si bien había logrado penetrar una buena parte de sus misterios, todavía quedaban fuera de sus posibilidades espacios infinitos que le resultaban ajenos y por el momento impenetrables. Este convencimiento es asumido por los protagonistas de la Revolución Científica del siglo XVII, que dejan de preguntarse por la naturaleza y esencia de las cosas y asumen unas posiciones de mayor modestia y humildad, pero que en su parecer pueden producir avances científicos más seguros y con mayor rapidez. De la pregunta por la esencia de las cosas - qué son, de donde vienen, a donde van y cual es su esencia - se pasa de su mano a

---

<sup>106</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, pp.40-41: “No hay duda de que desde hace tiempo se han incluido los astros en el proyecto fundamental de la vida humana. Especialmente en los pueblos de navegantes, que necesitaban puntos de orientación para sus viajes a mar abierto y eligieron las estrellas. Pero, por su naturaleza, los hombres estaban interesados sobre todo en las estrellas fijas, cuya fijación justamente les dio el nombre. Gozaban de una enorme fiabilidad y por ello eran consideradas como lo único firme en el mundo. Esto se muestra también en que la palabra para el cielo, firmamentum, significa lo firme y estable”.

<sup>107</sup> Ibídem, p. 41.

<sup>108</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, p.44.

interrogarse por el funcionamiento de las cosas y se elaboran procedimientos específicos para captar el modo de funcionar de las cosas, que hace avanzar el conocimiento científico con progresiva rapidez y manifiesta seguridad, como venimos observando desde el nacimiento de esa nueva ciencia o ciencia galileana como conjunto de conocimientos sobre la realidad observable, obtenidos por unos específicos procedimientos que se denominan el método científico.

Este poderoso movimiento cultural y científico fuerza la separación de la realidad natural, externa al hombre, objeto inmediato de la ciencia en un sentido pleno, del objeto de las acciones del hombre que se concretan y objetivizan en procesos e instituciones, normas y reglas, estructuras y roles que van a constituir el objeto de estudio de nuevos saberes a elaborar y desarrollar, las ciencias sociales, que a su vez hizo posible la separación del mundo subjetivo. *“El concepto de mundo subjetivo nos permite distinguir del mundo externo no solamente nuestro propio mundo interno, sino también los mundos subjetivos de los otros”*<sup>109</sup>. En este contexto adquiere un mayor significado la intersubjetividad; los sujetos, interactúan y al hacerlo no sólo conocen, sino que incrementan sus posibilidades de colaboración mutua, produciendo un conocimiento mayor de sí mismos, de los otros y del mundo. *“Todo acto de entendimiento puede entenderse como parte de un proceso cooperativo de interpretación que tiene como finalidad la obtención de definiciones de la situación que puedan ser intersubjetivamente reconocidas”*<sup>110</sup>. La comunidad incrementa y consolida los conocimientos gracias a la cooperación entre los sujetos cognoscentes, quienes aportan sus diferentes perspectivas, sus preferencias y compromisos con determinados campos de conocimiento, la comprensión de una cuestión específica, así como la escogencia de los aspectos de su particular interés. Habermas se refiere al *mundo objetivo* como el conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos, al *mundo social* como el conjunto de todas las relaciones interpersonales reguladas y al *mundo subjetivo* como la totalidad de las vivencias del hablante a las cuales tiene acceso privilegiado<sup>111</sup>.

---

<sup>109</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, editorial Taurus, Madrid 2001, p.103.

<sup>110</sup> Ibid.

<sup>111</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*: “El mundo de la vida, en tanto trasfondo, es la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como aproblemáticas. En sus operaciones interpretativas los miembros de una comunidad de comunicación deslindan el mundo objetivo y el mundo social que intersubjetivamente comparten, frente a los mundos subjetivos de cada uno y frente a otros colectivos”, editorial Taurus, Madrid 2001, p.104.

### 3.5.- Las vicisitudes de la acción humana.

La existencia humana implica una determinada forma de acción y no hay modo de concebirlo separado de ésta, si bien no parece adecuado identificar el ser del hombre, la esencia humana con la acción. Para Rombach. *“Siempre estamos actuando básicamente, tanto si estamos despiertos como si dormimos, hacemos algo o simplemente estamos merodeando. Esto significa lo siguiente: el hombre es, en el fondo, actuar. No puede primero ser y luego actuar sino que solamente es, envuelto en un actuar básico. Separado de este actuar básico, el hombre no sería. Actuar es un existencial porque pertenece al ser del hombre, es un rasgo fundamental constante de su constitución”*<sup>112</sup>. La conclusión de Rombach en el sentido de que en el fondo el hombre es actuar, representa una posición reduccionista que empobrece al hombre y a mi modo de ver solamente parte de la verdad, en razón de que si bien la existencia sola del hombre implica la acción, también es verdad que la acción sola como hemos venido mostrando, no constituye la totalidad de la esencia del hombre, sino que más bien es modo de estar que sigue al modo de ser esencial del hombre y en este sentido es un elemento de su misma esencia.

Junto con la acción hay que concebir la libertad, sin la cual no sería posible aquella, para bien o para mal el hombre elige su modo de actuación, escoge entre las diversas opciones que tiene a su disposición. Sin la libertad y sin la capacidad para elegir entre las opciones de que dispone, al hombre le resultaría imposible actuar, de modo que libertad, posibilidad de elección y acción son consubstanciales con la naturaleza del ser humano. *“El hombre, al actuar, se plantea el dilema de la elección entre el bien y el mal, y esa decisión, por el carácter autorreferencial de la libertad, recae también sobre el sujeto. Al elegir el bien o el mal, no solo actúa bien o mal, sino que el hombre se hace bueno o malo, modifica su ser moral mediante el ejercicio de la libertad”*<sup>113</sup>. De esta manera, la acción sin perder su autonomía natural, se instala en un escenario de decisión y de libertad. Quien actúa es el individuo, pero al tener que hacerlo libremente escogiendo entre opciones el modo de actuación, requiere un escenario no ya individual sino colectivo, en el que otros individuos como él actúan y eligen libremente entre las opciones que tienen a su disposición.

*“Vamos a entender la libertad potencial como una cierta capacidad de decisión entre posibilidades alternativas, y su efectivo ejercicio como la opción por uno entre dos o más cauces abiertos a la orientación de la acción de los sujetos, en cuanto integrantes de*

---

<sup>112</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, p.362.

<sup>113</sup> Cordero Pando, Jesús, *Ética y sociedad*, editorial San Esteban, Salamanca 1981, p.185.

*determinadas colectividades... En consecuencia, el sujeto capaz de libertad, o que de algún modo la ejerce, es siempre el individuo humano, en cuanto toma parte activa en la vida de un grupo social... no hay más posible libertad que la del sujeto individual en cuanto éste se halla constitutivamente inserto en una serie de grupos sociales, que pueden comportarse o bien como sucesivos círculos concéntricos, o bien como secantes, dentro del campo común de la sociedad global. A este campo social englobante es a lo que denomino medio social, para considerarlo como el espacio único en que puede desarrollarse la libertad”<sup>114</sup>.*

Comparto con Cordero Pando la idea del grupo social y las colectividades como el escenario en el que se ofrecen las posibilidades de actuar del individuo, sin embargo, aún en un escenario individual, el hombre conserva la complejidad de su esencia. Como viva el ser humano y como actúe en atención a la libertad que caracteriza su ser será parte del programa vital que haya adoptado, o que si no ha sido pensado con anticipación constituiría una especie de programa al que Aristóteles denominara filosofía humana. *“Tras la huella socrático-platónica, Aristóteles formula en las últimas líneas de la Ética nicomaquea un sugestivo programa filosófico que, a través de la acción individual y colectiva, es decir, de la praxis, tendría su culminación en lo que llama, con expresión original, una filosofía humana (anthrópeia philosophia)”* <sup>115</sup>. Aunque el ser humano se expresa en la individualidad, no vive aislado y no podría ejercer la totalidad de su ser aisladamente, por lo que la acción individual comienza a tener sentido en el ámbito de la actualización colectiva.

Herbert Spencer construyó su concepto de sociedad a partir de una visión biologista, su famosa analogía orgánica que se extrapoló al ámbito de las ciencias sociales. Atribuye a la sociedad una estructura natural, con cierta independencia de los individuos que la integren, aunque determinada por los individuos. *“La integridad del total como la de cada gran división se mantiene perpetuamente, a pesar de las muertes de sus ciudadanos componentes. La estructura de personas vivas que en una ciudad manufacturera producen algún artículo para uso nacional, después de un siglo sigue siendo una estructura tan grande, aunque todos los maestros y trabajadores que la compusieron hace un siglo han desaparecido”*<sup>116</sup>. Spencer es reiterativo en su idea de que el organismo social pervive con independencia de sus integrantes. *“... las funciones mutuamente dependientes de las varias divisiones, estando cada una formada por las acciones de muchas unidades, resulta que*

---

<sup>114</sup> Ibídem, p.177.

<sup>115</sup> Martínez Lorca, Andrés, *Átomos, hombres y dioses: Estudios de filosofía griega*, editorial Tecnos, S.A., Madrid 1988, p.173.

<sup>116</sup> Herber Spencer, “The Principles of Sociology”, University of Chicago Press, Chicago 1997; en Bohannan, Paul y Glazer Mark, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc. Madrid 1998, p.10.

*estas unidades al morir de una en una son reemplazadas sin que la función en que participan sea lógicamente afectada. En un músculo, cada sarcómetro que se desgarrar cuando le corresponde es sustituido mientras el resto continúa sus contradicciones combinadas como de costumbre; la jubilación de un funcionario público o la muerte de un tendero perturba de manera inapreciable el negocio del departamento, o la actividad de la industria en la que participaba... De aquí surge en el organismo social, como en el organismo individual, una vida del total muy diferente a las vidas de sus unidades, a pesar de que es una vida producida por éstas”<sup>117</sup>. Aunque otorga primacía al colectivo, reconoce la relación estrecha entre el cuerpo natural o social con los órganos o individuos que lo integran y asocia la función que cumple la sociedad a su estructura, por lo que un cambio en la estructura social afecta las funciones que cumplen los componentes sociales, y a la inversa, un cambio en estos afecta a aquellas. “Realmente, como en las sociedades muchos cambios de estructura están más indicados por cambios de función que vistos directamente, puede decirse que estos últimos ya se han descrito por deducción... Si la organización consiste en una construcción del total, tal que sus partes pueden realizar mutuamente acciones dependientes, entonces en proporción como la organización es alta debe haber una dependencia de cada parte sobre el resto tan grande que la separación es fatal; y a la inversa. Esta verdad se muestra igualmente en el organismo individual y en el organismo social”<sup>118</sup>.*

El hombre no es solamente un individuo, sino muchos, que si bien ha definido su ser con independencia tanto de la naturaleza como del mundo, participa del ser de la naturaleza y de su propio mundo, a pesar de las limitaciones que estos le imponen. “*El hombre vive en el mundo, pero con su conducta específicamente humana se distancia de todo lo demás. No vive en la inmediatez, sino en la mediación de la libertad, que define su ser y configura su mundo humano*”<sup>119</sup>. Él ha elegido actuar separándose de aquellos, sabiéndose sin otra alternativa que la de actuar en libertad, manifestándose ésta en la escogencia que hace. De este modo es comprensible la conclusión de Coreth al respecto, “*La libertad es el elemento esencial de la existencia humana. Si la decisión aislada se realiza en la libre elección, esto supone ya la libertad como condición indispensable a través de la cual nuestra existencia nos viene dada radical y esencialmente de un modo libre*”<sup>120</sup>.

---

<sup>117</sup> Ibídem, p.11.

<sup>118</sup> Ibídem, p.25.

<sup>119</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, p.113.

<sup>120</sup> Ibídem, p.152.

Como el hombre no está obligado a escoger de un único modo ni ante una única posibilidad, es el propio hombre quien al actuar ejerce su libertad, elige y determina. “Soy libre porque ningún objeto, por muy elevado o hermoso que sea, me determina a elegirlo... puedo, pero no estoy obligado. Ningún objeto me obliga a actuar... La autodeterminación es posible porque existe la libertad de elección, es decir, porque mi voluntad es independiente de los objetos. Si mi voluntad dependiera totalmente del objeto intencional no podría ejercitar mi autodomínio”<sup>121</sup>. Lo que sean los individuos de ellos depende, lo que marca la diferencia entre uno y otro, se espera que cada quien sea lo que libremente ha convenido en ser. “Si soy eficiente o virtuoso... puedo hacer más cosas, llegar a más, lo cual implica que, de algún modo, mi libertad crece. En definitiva, mi libertad afecta a mi vida y las condiciones en las que vivo afectan a mi libertad”<sup>122</sup>. No son el mundo ni la naturaleza, aunque lo condicionan, los que obligan al hombre rigiéndolo como en el caso de los animales, los árboles y los minerales, él actúa libremente y escoge a partir de lo que es proyectándose en el horizonte que él mismo ha pautado, aprovechando su mundo de posibilidades se distancia de la naturaleza y configura una cultura, creando las cosas artificiales que no previó la naturaleza<sup>123</sup>. “El pensamiento filosófico responde –en general y desde los tiempos más antiguos– a una aspiración fundamental del hombre. Y es que el hombre no está rígidamente atado al acontecer natural, sino que debe enfrentarse con la realidad para configurar en ella su vida de un modo autónomo y responsable. De ahí que se pregunte por el fundamento y sentido del mundo en que vive”<sup>124</sup>.

Aunque es poco probable que sus conclusiones sean concluyentes, equivocado o no, Lewis Henry Morgan siguiendo los planteamientos de Lewis Mumford (*Technique el civilisation*) y de Henri Janne (*Le technique et le système social*) vincula los conceptos de tecnología, vida social y cultura con una determinada etapa de desarrollo social en fechas y períodos específicos, ya que observa una especie de progreso evolutivo natural. “Como es innegable el hecho de que han existido porciones de familia humana en estado salvaje, otras partes en estado de barbarie, y aún otras en estado de civilización, parece que estas tres diferentes condiciones están conectadas en una sucesión de progreso natural y necesario”<sup>125</sup>. Una buena parte de su trabajo investigativo está centrado en demostrar la

<sup>121</sup> Cordero Pando, Jesús, *Ética y sociedad*, pp.171, 177.

<sup>122</sup> *Ibíd.*, p.181.

<sup>123</sup> Coreth, Emerich, o.cit., 110.

<sup>124</sup> *Ibíd.*, p.44.

<sup>125</sup> Morgan, Lewis Henry, “Ancient Society”, Leslie A. White, ed., Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press 1964, en Bohannon, Paul y Glazer Mark, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc. Madrid 1998, p.32.



asociación que establece entre progreso social evolutivo con tecnología y desarrollo cultural. *“Mi objetivo será presentar alguna evidencia del progreso humano a través de estas líneas y a través de sucesivos períodos étnicos, como se revela por los inventos y descubrimientos, y por el crecimiento de las ideas de gobierno, de la familia y de la propiedad”*<sup>126</sup>. Morgan asigna a cada etapa un determinado desarrollo tecnológico, así como una vida cultural específica.

Al preguntar por su mundo el hombre lo recrea, adaptándolo a sus condiciones y necesidades, dando lugar a la producción cultural que expresa en viviendas, máquinas, procedimientos, música, cuadros, libros, muebles y otros utensilios que al ser instrumentalizados lo potencian y proyectan sobre la naturaleza y sobre su propio mundo. Estos productos culturales quedan como legados históricos de una civilización a otra civilización que son asumidos con carácter de continuidad, lo que permite que la nueva producción cultural se construya sobre la producción existente, con lo que de paso esta última queda marcada irremediabilmente: *“... al recibir los contenidos culturales ya existentes, ajenos al sujeto, se fijan los límites objetivos para el desenvolvimiento de esa libertad y se trazan sus caminos”*<sup>127</sup>. La libertad asume la multiplicidad que hace posible la apertura casi ilimitada que caracteriza al ser humano, en contraposición con la inmovilidad de la naturaleza. *“Ser libre es ser abierto y capaz de interaccionar con el mundo de una manera quasi-infinita en coherencia con la espiritualidad del hombre. Frente al fijismo de lo material, la persona está abierta a la multiplicidad de lo real... Soy libre porque puedo elegir, de entre todas las posibilidades que se me presentan, la que deseo, la que quiero porque yo, como última instancia absoluta, lo establezco”*<sup>128</sup>.

Convengo con Burgos en el sentido de que la libertad es consubstancial con el ser humano, y que ésta no se identifica necesariamente con su capacidad para elegir entre opciones, la elección es posible por la libertad misma que lo define. No porque elija el hombre es libre, sino que gracias a que es libre tiene la posibilidad de elegir: *“... de ser libre justo cuando no puedo elegir, cuando alguien me impone sus opciones o me confina en un espacio cerrado del que no puedo salir. Pero, aunque pueda parecer sorprendente, la libertad no consiste fundamentalmente en elegir. Identificar libertad con elección supone aceptar implícitamente que se refiere solo a las acciones y no a la persona en cuanto tal... Las acciones de un hombre nunca pueden ser más libres que él mismo... La libertad, pues,*

---

<sup>126</sup> Ibídem, p.34.

<sup>127</sup> Cordero Pando, Jesús, *Ética y sociedad*, p.180.

<sup>128</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, p.166.

*es apertura, pero no solo; es elección, pero es más que elección... La libertad es la capacidad que tiene la persona de disponer de sí misma y de decidir su destino a través de sus acciones*<sup>129</sup>. Al disponer de sí mismo y al decidir su destino, el individuo reafirma y concretiza una de las múltiples franjas de su ser, de la esencia que substancia su ser hombre.

No significa, sin embargo, que todas las acciones del ser humano sean libres. Un individuo puede actuar en privación de su libertad, en cuyo caso actúa en condiciones muy particulares, en un estado de afectación o disminución como persona, como individuo. *“Pero sí que es posible, sin embargo, someter a la persona a tal grado de violencia que o bien sea capaz de resistirla y ceda a los deseos del torturador o quebrante de tal modo su estructura psicológica que pierda, desde el punto de vista ejecutivo, el autodomínio y la responsabilidad. Lo que se rompe entonces no es la estructura constitutiva por la cual la persona se autoposee, sino los niveles físicos o psicológicos mediante los cuales esa estructura se manifiesta y expresa”*<sup>130</sup>. En este caso libertad, acción y capacidad de elección siguen siendo consubstanciales con la esencia humana, pero una acción de elección o escogencia en estas circunstancias nada tiene que ver con la libertad a que me he venido refiriendo y que he definido en consubstanciación con la esencia del hombre, con el ser humano mismo.

Cabe señalar que no se trata de la ausencia total de norma o de regulación, la crítica está referida a la manipulación, a la imposición que es capaz de vulnerar la libertad y la voluntad del individuo. *“Aunque no haya determinismo en sentido estricto, existen en todo caso leyes, es decir, proposiciones que expresan regularidades globales. Y además nos encontramos al mismo tiempo en presencia de cierta plasticidad que hace posible la intervención del hombre... Un sistema no es absolutamente rígido; cabe desmontarlo y volverlo a montar, y también transformarlo en otros sistemas. La razón es que las condiciones de la estabilidad están, al menos en parte, determinadas por las propiedades del medio. Una modificación de éstas últimas entraña una modificación del sistema”*<sup>131</sup>. La fijación no es posible, pero la creación de escenarios forzados no hace posible la viabilización esencial del hombre, las normas de actuación son necesarias y perfectamente válidas, lo que de ninguna manera podrían ser de tal forma determinantes que impidan los cambios y las modificaciones que demandaren las circunstancias y los nuevos escenarios que requieren acciones individuales y colectivas renovadas.

---

<sup>129</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, pp.166-167.

<sup>130</sup> *Ibíd.*, p.169.

<sup>131</sup> Ladrière, Jean, *La articulación del sentido*, ediciones Sígueme, Salamanca 2001, pp.155, 157.

Las sociedades y los grupos sociales pueden ser contrapuestos entre sí, puesto que unos grupos sociales son más proclives que otros al ejercicio de la libertad y son más o menos capaces de abrir espacios más amplios o más estrechos al ejercicio de las decisiones libres de los individuos. En otras palabras, en las diferentes sociedades y en las distintas épocas la libertad se encuentra con escenarios más o menos favorables a su ejercicio individual y colectivo <sup>132</sup>. De donde se concluye que no todos los ambientes propician el ejercicio y desarrollo de la libertad, y como consecuencia, se puede afirmar que en algunas sociedades de ayer y de hoy y posiblemente también en el futuro, la plena realización personal del ser humano se hace difícil. La libertad individual se ejerce en contextos sociales, pero algunos contextos son hostiles al despliegue de las potencialidades humanas en libertad.

*“... el individuo sólo puede concebirse como libre en la medida en que se le considere inserto en un determinado contexto social, que le envuelve en la red de sus múltiples apelaciones, a veces contrapuestas, como otras tantas llamadas a las que puede responder o no, y responder con la aceptación o el rechazo... No tiene, por ello, sentido hablar en términos de antagonismo individuo-sociedad, pensando que lo que se sustrae al individuo se le incrementa a la sociedad: en el caso de la libertad y de su ejercicio es singularmente obvio que cualquier disminución de la libertad de un individuo resulta ser una merma del nivel real de libertad vigente en la sociedad dada, y que una sociedad sólo crece en libertad a medida que se incrementa el número de los miembros de ella que pueden actuar libremente y en la medida en que se ensanchan los efectivos espacios de la libertad individual y ésta se potencia en sus dimensiones cualitativas”<sup>133</sup>.*

Es válido afirmar que una sociedad libre lo es en la medida en que los individuos que la componen lo sean, esto es, sin individuos con posibilidad de ejercer plenamente como tales, no es posible una sociedad libre. *“El que la libertad sea una realidad social aparece, en primer lugar, como un hecho innegable y, en segundo término, hace caer en la cuenta de que todo intento de destruir la sociedad en lo que ésta tenga de auténtica *societas hominum*, conlleva una paralela destrucción de la libertad individual, aun en el caso paradójico de que, en nombre de esta última, se lleven a cabo los atentados contra la sociedad... sean cuales sean las limitaciones a la libertad que imponga el medio social, no obstante, todo lo que haya de libertad es una realidad social, debida a la inserción en la*

---

<sup>132</sup> Cordero Pando, Jesús, “... ciertas maneras de configurarse la estructura de cada sociedad global favorecen las posibilidades de efectivo desarrollo de la libertad, tanto individual como colectiva, mientras que otros modelos de conformación del medio social restringen correlativamente el ámbito de la libertad –y de las libertades”, en el libro *Ética y sociedad*, editorial San Esteban, Salamanca 1981, p.177.

<sup>133</sup> *Ibidem*, p.178.

*sociedad y a las posibilidades que ello implica*”<sup>134</sup>. Importa una comprensión básica de la libertad en razón de que la misma nos permite establecer la debida relación entre el individuo como tal y la sociedad en la que aquel se sustenta. Porque aunque ésta, la sociedad, es una apelación del individuo, es ella la que establece los límites de actuación de aquel. *“El enraizamiento social de la libertad se pone de manifiesto al atender al proceso de socialización. Este proporciona la totalidad de los elementos necesarios para el ejercicio de la libertad, pero constituye, al mismo tiempo, el encauzamiento radical de esa libertad, fijándole sus límites*”<sup>135</sup>.

No debe confundirse el predicamento jurídico en torno al concepto de libertad, ni aún la defensa esgrimida en su favor, con el ejercicio de la libertad que precisa de condiciones reales que la hagan posible el ejercicio práctico de la misma y lo garanticen con posibilidades reales de éxito. *“Pero para que exista libertad real no basta con que esté jurídicamente garantizada; es necesario que se pueda ejercitar de hecho y no esté limitada en la práctica. Esa limitación puede tener múltiples causas. Una de ellas puede ser simplemente la carencia de medios materiales. Por ejemplo, en un país muy pobre, la libertad de desplazamiento puede ser una mera utopía y estar muy limitada en la práctica si no hay medios para desplazarse o son tan rudimentarios que cualquier viaje está lleno de dificultades y obstáculos*”<sup>136</sup>. ¿Qué ocurre en aquellos países donde está garantizada la libertad de expresión, pero carecen de un sistema educativo suficientemente fuerte como para egresar ciudadanos en condiciones de expresarse más allá de lo que les impone el sistema político, por ejemplo? *“Nos oponemos por tanto a cualquier régimen totalitario de escuela que, en lugar de preparar progresivamente a la persona para usar de su libertad y de sus responsabilidades, la esteriliza en el inicio doblegando al niño al triste hábito de pensar por delegación, de actuar por consignas, y de no tener más ambición que la de estar situado, tranquilo y considerado en un mundo satisfecho*”<sup>137</sup>.

Un solo individuo no valida ni aún un grupo de individuos validan una situación humana, sin embargo muchos individuos y muchos y grandes grupos de individuos actuando en correspondencias con los modos que los mismos se hayan autoimpuesto, validan tales situaciones. *“... la idea de la libertad individual sólo adquiere una dimensión humana cuando se eleva a través de la consciencia y la responsabilidad, pasando por el*

---

<sup>134</sup> Cordero Pando, Jesús, *Ética y sociedad*, p.178-179.

<sup>135</sup> *Ibíd*em, p.179.

<sup>136</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, p.189.

<sup>137</sup> Mounier, Emmanuel, *El personalismo: Antología esencial*, ediciones Sígueme, Salamanca 2002, pp.437-438.

*deber autopoderoso y autoimpuesto hasta llegar a la libertad ética de todos. Éste es el conocimiento que comparten los grandes filósofos de Occidente. No obstante, esta idea supone la misma razón en todos los hombres, dado que, si no fuera así, se formarían distintos sistemas con su respectivo principio racional y ético, cosa que en modo alguno signaría la unidad de los hombres sino justamente su enfrentamiento más profundo. Y esto es exactamente lo que ha ocurrido. No existe la unidad de la razón sino que sólo existen las más diversas disposiciones racionales y los sistemas racionales derivados de ellas, cada uno de los cuales se presenta y debe presentarse con un único y propio principio de validez. No solamente se contraponen distintos mundos vitales sino cosmovisiones contradictorias entre las que no existe mediación alguna”<sup>138</sup>.*

Un ejercicio pleno de la libertad se traduce en un cambio profundo de ciudadanía en razón de que si bien los individuos quedan libres para actuar, no quedan libres de las marcas que generan sus acciones. *“Por la libertad, en primer lugar, elijo un objeto, un algo de los muchos que existen en el mundo. Pero ese algo no queda fuera de mí, sino que repercute sobre mi yo y lo modifica. Es más, en realidad, soy yo quien me modifico a mí mismo cuando realizo la acción de querer, cuando pongo en el mundo la acción yo quiero. La libertad consta, pues, de elección y de autodeterminación y, al ser este último el aspecto más esencial”<sup>139</sup>.* Por la libertad el individuo es capaz de elegir conforme a sí mismo, por lo que la marca que recibe no le viene del mundo exterior, sino de su propia condición de ser humano que es. *“... en contra de la interpretación más habitual, la libertad no consiste en independencia sino en su contrario, en la dependencia, pero no de los objetos sino de sí mismo”<sup>140</sup>.*

No obstante, la libertad no siempre ha tenido el mismo significado para todas las personas en todos los tiempos ni para todas las sociedades y grupos sociales. *“Evidentemente, se trata de una forma incompleta que tuvo que ser sustituida históricamente por una nueva época, la del mundo griego y el imperio romano, en la que ya no es sólo uno sino algunos los que son libres; son los ciudadanos libres, que se pueden dedicar a la vida social gracias a la esclavitud de otros. Pero esto tampoco es suficiente, ya que en esta concepción la libertad de unos pocos continúa siendo comprada mediante la esclavitud de muchos. Así, en un último cambio radical (provocado por Martín Lucero) cada uno es liberado de tal manera que él mismo es dueño y juez y su consciencia no está*

---

<sup>138</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, p.77.

<sup>139</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, p.168.

<sup>140</sup> *Ibíd*em, p.170.

*sujeta a ninguna otra instancia. Todos son libres. Pero esta libertad es un primer momento sólo libertad de consciencia y todavía no es libertad en el ser social*”<sup>141</sup>.

En los siglos XVI y XVII surgirían aportes que hicieron avanzar el concepto de ser humano y el modo como éste se relacionaba con los objetos y las cosas del mundo, incluso la definición del objeto mismo y la forma del individuo relacionarse con él cambiaría, por lo que los temas de la acción, la libertad y la capacidad de elección entraban en un ámbito que imponía nuevas consideraciones. “... el viraje hacia el hombre se estrecha hasta convertirse en un viraje hacia el sujeto. El hombre pasa a ocupar el centro, pero como simple sujeto y no como centro de un orden objetivo del ser, sino cual centro de un mundo de conocimientos subjetivos, que encuentra en Descartes su más seguro punto de partida con la pura autocerteza de la conciencia (ego cogitans). Ese yo, que cobra conciencia y está seguro de sí mismo antes que de todas las demás cosas, no significa el hombre concreto sino únicamente la razón pura (ratio), que se posee a sí misma de forma autónoma; y desde sí misma, es decir, desde unas ideas innatas, puede alcanzar toda la verdad”<sup>142</sup>.

Pero ni aún el viraje hacia el sujeto y la colocación del hombre-sujeto en el centro del mundo de conocimientos subjetivos, fue suficiente. “Está claro que en alguna parte se mantenían los límites para el espíritu finito, en los cuales debe pasar del sistema de ideas puras al confuso barullo de las experiencias. Pero Galileo, que hizo suya esta idea cartesiana y siguió con su desarrollo, entendió que con la ayuda de la experiencia se podía ampliar la racionalidad, trazando ampliaciones hipotéticas a los límites del sistema espiritual, cuya necesidad ya no se podía comprobar deduciéndola del sistema mismo, pero en cambio sí que se podía probar mediante experiencias escogidas (“experimentos”) a modo de muestra”<sup>143</sup>.

Jesús Cordero Pando aborda el tema de la libertad en perspectiva de la sociedad actual, aportando importantes elementos para el análisis como es el caso de los conceptos de sociedad masificada, sociedad urbana y la gran ciudad. *En virtud del mismo principio de que la falta de diferenciación dentro de una sociedad constituye un obstáculo para el desarrollo de la libertad, se comprenden las singulares limitaciones que puede sufrir la libertad en la sociedad actual, en cuanto ésta se configura como una sociedad masificada... La situación paradójica puede quedar bien representada por las condiciones en que se*

---

<sup>141</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, pp.55-56.

<sup>142</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, p.57.

<sup>143</sup> Rombach, cit., p.45.

*halla el individuo en la gran ciudad: ésta supone una extraordinaria multiplicación de oportunidades y de opciones en todos los terrenos, desde la elección de trabajo hasta la multiplicación de relaciones; la falta de controles, sobre todo informales, que le permiten expresarse y actuar sin temor a las sanciones; la posibilidad de cambios y de experiencias continuamente renovadas. Tal multiplicación de relaciones y la abundancia de recursos objetivos parecen ampliar ilimitadamente la libertad de estos miembros de la sociedad urbana. No obstante, y como contrapartida, sobre estos mismos sujetos en especial inciden una ininterrumpida serie de influjos y condicionantes que amenazan con anular su efectiva libertad”<sup>144</sup>. Parecería que la libertad de los individuos en conglomerados sociales es proclive a disminuirse en la medida en que las normas establecidas para definir las múltiples relaciones entre los individuos conllevan una pérdida considerable para éste por la condicionalidad que le impone la socialización.*

Al abordar el tema de la acción individual y las posibilidades de la acción colectiva, Martínez Lorca se refiere a Epicuro, de quien asegura que “... *busca una concepción de la naturaleza (physiología) en la que insertar la acción humana: por ello, rechaza la escisión socrática y vuelve los ojos a la teoría atomista de Demócrito, quien unió Física y Ética investigando simultáneamente macrocosmos y microcosmos. Y por otra, en contra de Aristóteles, reduce la praxis a acción individual o de pequeñas comunidades aglutinadas por la amistad o philía, desconfiando radicalmente de todo proyecto colectivo, abandonada ya la esperanza en la polis*”<sup>145</sup>.

Emile Durkheim desde su preocupación por marcar los límites de la diferenciación entre individuo y sociedad, asigna un rol estelar al individuo en la sociedad indicando que si bien en algún sentido se explica por aquel, tiene sin embargo la suficiente autonomía para hacer la sociedad una realidad esencialmente diferente del individuo hasta el punto de que éste en buena medida es hechura también de la sociedad y ésta en modo alguno puede entenderse con autonomía de los individuos que la integran. “*En efecto, si la sociedad es sólo un sistema de medios instituidos por los hombres para conseguir ciertos fines, estos fines sólo pueden ser individuales, porque, antes que la sociedad, sólo podían existir los individuos. Del individuo, entonces, han emanado las necesidades y deseos que determinan la formación de las sociedades; y si es de él de donde procede todo, es necesario que lo explique todo. Más aún, en las sociedades no hay nada más que conciencias individuales;*

---

<sup>144</sup> Cordero Pando, Jesús, *Ética y sociedad*, pp.186-187.

<sup>145</sup> Martínez Lorca, Andrés, *Átomos, hombres y dioses: Estudios de filosofía griega*, p.173.

*es en estas donde se encuentra la fuente de toda evaluación social*”<sup>146</sup>. No hay duda de que los individuos o grupos de individuos son los que afectan y marcan positiva o negativamente la sociedad. Aún y todo, el individuo puede ser anulado, con lo que queda liberada la sociedad, porque aunque la sociedad refleja al individuo, ésta alcanza una fuerza mayor que le permite obrar por encima de la voluntad de aquel. *“Cuando se ha eliminado al individuo, no queda más que la sociedad. Entonces es cuando debemos buscar la explicación de la vida social en la naturaleza de la misma sociedad. Es evidente que, puesto que ella rebasa infinitamente al individuo, tanto en tiempo como en espacio, se encuentra en un estado de imponerle las formas de obrar y pensar que ha consagrado con su prestigio*”<sup>147</sup>. Aún así la sociedad no puede prescindir de los individuos, sin embargo, la sociedad rebasa al individuo, se le impone en muchos sentidos y lo trasciende. Marginado el individuo, las tendencias son impulsadas por el colectivo social <sup>148</sup>. Aunque la sociedad se sobrepone a los individuos en numerosos escenarios sociales, los individuos o grupos de estos luchan por la pervivencia de sus concepciones, por modos concretos de relacionarse, de organizarse, de ser, es decir, tratan de afianzarse como seres dotados de libertad. Al socializarse los individuos pierden parcelas de su individualidad, quedando mermada su capacidad de decisión, independientemente de las posibilidades que tiene para ella. Cordero lo explica del modo siguiente: *“Por otro lado, la casi totalidad de estos sujetos forman parte de esas mayorías sin ningún poder real de decisión, en los distintos ámbitos, desde las decisiones económicas a las ideológicas, desde las políticas a las municipales. Los centros de decisión lo hacen por ellos, sin que ni los individuos como tales, ni mucho menos el grupo masificado, cuenten ni con el conocimiento o juicio crítico, ni con la voluntad suficiente, ni mucho menos aún con el poder necesario, no ya para tomar las decisiones que les conciernen, sino ni siquiera para resistir eficazmente a las que se les imponen... Esto se hace patente desde el momento en que se piensa en la situación de impotencia en que se encuentra el individuo aislado en nuestra sociedad: frente a poderosas fuerzas anónimas,*

---

<sup>146</sup> Durkheim, Emile, “Rules of Sociological Method”, The Free Press, Nueva Cork 1938, en Bohannon, Paul y Glazer Mark, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc. Madrid 1998, p.246.

<sup>147</sup> *Ibíd*em, pp.248-249.

<sup>148</sup> *Ibíd*em, pp.248, 250: “Pero, se debe de decir que, puesto que los únicos elementos de que está formada la sociedad, son los individuos, el origen primero de los fenómenos sociológicos no puede ser más que psicológico... la sociedad no es una simple suma de individuos, sino que el sistema formado por su asociación representa una realidad específica que tiene sus caracteres propios... Está claro, por el contrario, que los caracteres generales de la naturaleza humana participan en el trabajo de elaboración del que procede la vida social. Pero no son ellos los que la causan, ni los que le dan su forma especial; ellos sólo la hacen posible. Las representaciones, emociones y tendencias colectivas no se causan por ciertos estados de las conciencias individuales, sino por las condiciones en las que el grupo social se encuentra en su conjunto. Tales acciones pueden, por supuesto, materializarse sólo si las naturalezas individuales no se les resisten; esas naturalezas individuales son solamente el material indeterminado que los factores sociales moldean y transforman”.



*ocultas o bien visibles, el sujeto individual se pierde en la insignificancia”<sup>149</sup>*. Esta descripción del estado del individuo pone en evidencia la necesidad que tiene el hombre contemporáneo de apelar continuamente a los componentes esenciales de la estructura humana, a la dignidad esencial de la persona humana y la necesidad de luchar por unas estructuras sociales que recreen espacios de progresiva libertad y humanidad.

### **3.6.- Diálogo y cooperación como signos de identidad**

La comunidad a la que se adscriben los seres humanos certifica la presencia de condiciones esenciales que favorecen la relación dialógica y el desarrollo de procesos intensos de cooperación mutua, aún así, las personas conservan su individualidad esencial. *“Todos somos un yo. Pero, desde otra perspectiva, es la respuesta más correcta y radical a una voz conocida y familiar porque con ella hago referencia a lo más profundo de mi ser, a mi raíz ontológica y a mi identidad personal. Tocamos aquí el núcleo central y último de la persona, la realidad a la que llamamos yo... Todos los hombres y mujeres tenemos las mismas características esenciales pero, al mismo tiempo, todos somos distintos y esa especificidad es lo que constituye nuestra identidad... Cada persona es un mundo único, insondable y maravilloso, forjado segundo a segundo, a lo largo de años, de décadas y, al final, de toda una vida”<sup>150</sup>*. Diálogo y cooperación, por lo tanto, son posibles gracias a la constitución esencial del ser humano, su individualidad, libertad y unicidad. Cada persona tiene una historia propia, cada cual ha vivido determinadas experiencias, aún quienes habitan bajo el mismo techo y tienen historias de vida similares. Si bien todos los hombres son partícipes por igual de la esencia humana, los diferencia el yo, la individualidad contenida en su ser. *“Las imágenes del mundo cumplen la función de conformar y asegurar la identidad proveyendo a los individuos de un núcleo de conceptos y suposiciones básicas que no pueden revisarse sin afectar la identidad tanto de los individuos como de los grupos sociales”<sup>151</sup>*. Se diría que los humanos tienen un repertorio común, independientemente de cuanto haya vivido y andado cada quien.

En vista de que cada persona actúa en base al interés propio de alcanzar determinadas metas, el cúmulo de metas logradas supone la consolidación del proyecto

---

<sup>149</sup> Durkheim, Emile, “Rules of Sociological Method”, The Free Press, Nueva Cork 1938, en Bohannon, Paul y Glazer Mark, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc. Madrid 1998, p.187.

<sup>150</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, ediciones Palabra, Madrid 2003, pp.197, 214.

<sup>151</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, p.97.

personal y cierta garantía de seguridad individual, sin embargo, la seguridad de los individuos convierte en vulnerable la comunidad. *“La misma paradoja apócrifa del sistema se muestra también en los sistemas de seguridad social, en la llamada red social. Cuanto más se cierra la red, más se convierte él mismo en una amenaza para los hombres. Convierte al hombre individualmente en más seguro, pero lo convierte en más inseguro en general, y así el resultado no es una sensación de tener la más segura de las vidas, sino una sensación abismal de la impalpable inseguridad de la vida”*<sup>152</sup>. Se trataría, en consecuencia, de asegurar la viabilidad y consolidación de la persona evitando o reduciendo en lo posible la afectación del grupo social.

La afirmación, la centralidad del sujeto y la razón aunque aparentemente encumbran al hombre, sin embargo el ser humano parece no encontrar un suelo firme fuera de sí en el cual afincarse. Este cambio de perspectiva conlleva nuevos desafíos y acomodaciones: búsqueda de nuevas e ideales normas de vida, el cambio desde la trascendencia a la inmanencia le hacen sentir al hombre moderno una cierta falta de cobijo, un situarse a la intemperie que eleva su vulnerabilidad y cuando su hogar, la tierra, no solo deja de ser el epicentro del universo sino que no alcanza a superar un pequeño globito azul, el sujeto humano se siente arrojado a un universo que no comprende y el que él mismo no tiene asegurado un lugar propio y la realidad objetiva no basta para darle sentido a su existencia<sup>153</sup>.

No hay más posibilidad que apoyarse en la propia razón que es lo único seguro, pero en la medida en que se asume la subjetividad como medida de todas las cosas, el hombre se queda sin referente alguno fuera de sí mismo. *“En el pensamiento filosófico de la época, el viraje hacia el hombre se estrecha hasta convertirse en un viraje hacia el sujeto. El hombre pasa a ocupar el centro, pero como simple sujeto, y no como centro de un orden objetivo del ser, sino cual centro de un mundo de conocimientos subjetivos, que encuentra en Descartes su más seguro punto de partida con la pura autocerteza de la conciencia (ego cogitans). Ese yo, que cobra conciencia y está seguro de sí mismo antes que de todas las*

---

<sup>152</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, p.80.

<sup>153</sup> Coreth, Emerich, “El humanismo alumbró un nuevo sentimiento vital, que se vuelve hacia el hombre situado en este mundo, confiere una nueva vida a la antigüedad clásica y la convierte en norma ideal de la vida humana y de la formación espiritual. Esto provoca en múltiples puntos un viraje de la sobrenaturaleza a la naturaleza, y de la trascendencia a la inmanencia... Hasta ahora el hombre se había sabido en el epicentro de un mundo perfectamente ordenado y claro... Pero ahora, cuando la tierra ha dejado de ser el epicentro del mundo universo para convertirse en uno de los planetas que giran alrededor del sol, el hombre se siente como arrojado a un universo sin fronteras que ya no logra entender y en el que ha perdido toda orientación y seguridad. El hombre ya no tiene un lugar asegurado en el cosmos. La realidad objetiva ha dejado de garantizarle el sentido y posición de su existencia”, en el libro *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, editorial Herder, Barcelona 1991, p.56.

*demás cosas, no significa el hombre concreto sino únicamente la razón pura (ratio), que se posee a sí misma de forma autónoma; y desde sí misma, es decir, desde unas ideas innatas, puede alcanzar toda la verdad*<sup>154</sup>. El hombre queda afincado en sí mismo, en la subjetividad de su conciencia y desde allí crea y da sentido a todo cuanto existe. Parecería que al darle sentido, la conciencia genera el universo y le da los matices y colores que son posibles sólo a partir de sí mismo. “...la modernidad descubrió la conciencia y la subjetividad aunque, al no encadenarla a la persona, abrió la vía para el idealismo... La conciencia, decíamos, es la que abre el camino al yo a través de la subjetividad. En ese espacio interior es donde radica el centro de nuestra persona: el yo sustancial, la raíz de nuestro ser, el punto de convergencia de nuestra vida”<sup>155</sup>. Pero no sólo de nuestro ser, de la naturaleza y de todo cuanto existe en razón de que la conciencia vehiculada por la subjetividad se constituye en eje indubitable posibilitador de lo no yo, de lo otro.

Como los sujetos se articulan en comunidades para hacer posible el diálogo y la cooperación para la consecución de sus propios fines y metas, que son a la vez las metas sociales, se requiere la adopción de principios éticos que normen dichas relaciones. “En virtud de tal vinculación antropológica, el único principio ético podría formularse, con toda la provisionalidad que impone el momento del estudio, como el principio de la racionalidad: bueno es lo razonable, es decir, lo que corresponde a los intereses del sujeto humano”<sup>156</sup>. Principio que a su vez conlleva el problema de las metas individuales, de ahí que la razón no pueda quedar circunscripta al criterio del sujeto individual, sino a la evaluación y a la valoración de los demás sujetos por medio del diálogo y la cooperación. Se requiere impregnar de substancia ética la esencia humana, a fin de que la propia subjetividad actúe a partir del control que aquella le imponga. Como lo bueno pudiera definirse como lo razonable, la ética impresa en la razón serviría como espejo y hasta de colador para evaluar y controlar los actos humanos propios<sup>157</sup>. De esta manera, la condición de ser moral implicada en la condición de ser hombre pasa a permear las relaciones entre los sujetos, que deberán actuar conforme a las normas que la comunidad de sujetos se haya impuesto como consenso necesario facilitador de la comprensión y el entendimiento. Sin

---

<sup>154</sup> Ibídem, p.57.

<sup>155</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, pp.199, 208.

<sup>156</sup> Cordero Pando, Jesús, *Ética y sociedad*, editorial San Esteban, Salamanca 1981, p.96.

<sup>157</sup> Ibídem, “... lo moral es el modo de ser peculiar al hombre, y por ese camino ver de realizar el paso del es humano al debe, incluso con la posibilidad de establecer una especie de tautología en la equivalencia del es humano con cierta dimensión del debe moral... De lo que se trata, en concreto, es de ver cómo emergen los actos morales en cuanto morales de la peculiar condición y modo de ser que es específico del hombre; en otros términos: cómo la condición de ser moral está implicada en la condición de ser hombre”. pp.98, 99.

una normativa regulada por el consenso el diálogo y la cooperación entre los seres humanos resultarían un tanto difíciles, por lo que parece necesario procurar el establecimiento de éstas como instrumento regulador y articulador de las relaciones sociales.

El establecimiento de normas que regulen las interacciones entre los individuos no admite discusión. El diálogo y la cooperación sin códigos regulatorios resultan impensables, puesto que son estos los que definen el alcance, las posibilidades, la consistencia de los grupos, la integración de los sujetos y la misma institucionalización social . *“El concepto de acción regulada por normas se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa en su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orienta su acción por valores comunes... Las normas expresan un acuerdo existente en un grupo social... El concepto central de observancia de una norma significa el cumplimiento de una expectativa generalizada de comportamiento... Y decimos que una norma goza de validez social o vigencia cuando la norma es reconocida por los destinatarios como válida o justificada (...) Que una norma sea válida significa que merece el asentimiento de todos los afectados, porque regula los problemas de acción en beneficio de todos. Que una norma rija tácticamente significa, en cambio, que la pretensión de validez con que se presenta es reconocida por los afectados. Y este reconocimiento intersubjetivo funda la validez social (o vigencia) de la norma”*<sup>158</sup>. Así que, los temas de la ética y la moral identifican y definen la sociedad del conocimiento, en la que adquieren una mayor relevancia toda vez que se trata de una sociedad fundada en el diálogo y la cooperación que impulsan las relaciones globales, una sociedad afincada básicamente en la intersubjetividad y la comprensión.

No significa, sin embargo, que los sujetos abandonen las individualidades. Como ya ha sido señalado, son las metas individuales las que posibilitan la acción y la consecución de las metas sociales. *“A la luz de los valores culturales las necesidades de un individuo resultan también plausibles a otros individuos que se encuentran en la misma tradición. Pero tal interpretación convincente de las necesidades sólo se transforma en motivos legítimos de acción cuando los correspondientes valores se vuelven normativamente vinculantes para un círculo de afectados mediante regulación de determinadas situaciones problemáticas... Los miembros de un grupo pueden legítimamente esperar entonces unos de otros que cada uno de ellos, en la correspondiente situación, oriente su acción por los*

---

<sup>158</sup> Searle, John R., *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*, pp.123, 128.

*valores normativamente fijados para todos los afectados*”<sup>159</sup>. En este contexto adquiere sentido el ejercicio de la libertad que especifica la acción humana, el ser del hombre, no tanto como posibilidad de ejercicio de la libertad en forma aislada y con desconocimiento del otro sino por el ejercicio de referencia a los valores socialmente compartidos, mediante los cuales la acción humana libre cobra sentido pleno teniendo en cuenta al otro <sup>160</sup>. Dos cuestiones dignas de consideración: primero elegimos por alguna razón en atención a las metas que nos hemos propuesto, y segundo, hemos de elegir no simplemente lo que queramos sino entre las posibilidades que tengamos a la disposición <sup>161</sup>. En consecuencia, el hombre actuando con racionalidad decide su actuación por algún motivo, atendiendo a razones, por lo que en algún sentido pudiera decirse que la decisión no es libre, puesto que el objeto de la motivación condicionará la elección del sujeto actuante <sup>162</sup>. Al haber sido establecida como eje la razón subjetiva, la inmanencia del hombre adquiere primacía, por lo que éste actúa de sí y por sí en atención a su conciencia y en apelación a la libertad de elección impresa en su ser esencial. Burgos lo razona de la siguiente manera: “*Al poseerme a mí mismo no soy poseído por nada, no dependo radicalmente de nada, soy independiente y, por eso, puedo elegir aquello que yo decido*”<sup>163</sup>. Subrayo que si bien el individuo actúa movido por sus metas e intereses individuales, está condicionado por las metas del grupo social con el cual dialoga y al cual tributa conforme a las normas que dicho grupo haya consensuado.

Mediante el desarrollo de un proceso de cooperación intersubjetiva los dialogantes incrementan el cúmulo de enunciados verdaderos posibles sobre las cosas y las entidades en general, viabilizando y dando consistencia al mundo social que posibilita sus relaciones interpersonales en sujeción a las normas adoptadas por la comunidad dialogante. De este modo, el mundo subjetivo se ensancha interminablemente al ser enriquecido continuamente por las vivencias individuales, asumidas por el colectivo. Esta es una comprensión cada vez

---

<sup>159</sup> Searle, John R., *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*, pp.128-129.

<sup>160</sup> Rombach, Heinrich, *El hombre humanizado: Antropología estructural*: “La libertad es el elemento esencial de la existencia humana. Si la decisión, aislada se realiza en la libre elección, esto supone ya la libertad como condición indispensable a través de la cual nuestra existencia nos viene dada radical y esencialmente de un modo libre”, p.152.

<sup>161</sup> Esta idea, desde la perspectiva sociológica, está bien estudiada por Ralf Dahrendorf, en el libro *Oportunidades vitales* (Espasa – Calpe, Madrid 1983), en el capítulo 3 dedicado a analizar algunas observaciones sobre el concepto de oportunidades vitales.

<sup>162</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, “Partiendo del hecho irrefutable de que siempre elegimos por algún motivo, algunos filósofos han concluido que el hombre estaría determinado por el motivo de la elección y, por tanto, no sería libre... El objeto condiciona la elección puesto que estoy inevitablemente influido por el abanico de posibilidades que me encuentro o al que soy capaz de acceder”, p.174 - 175.

<sup>163</sup> *Ibíd.*, p.178.

más necesaria en un mundo que se ha vuelto global y en el que el conocimiento se ha constituido en eje articulador de las relaciones sociales, políticas, económicas, educativas, legales, etc. Se imponen nuevas concepciones en las que el otro y lo otro resulten mucho más que relevantes para el hombre, que asista abierto al encuentro a impulsos de su propia dimensión social. Esta actitud coherente con los valores que la sustentan pudiera avanzar en la aproximación de las gentes y culturas y en la comprensión de los factores de los conflictos en orden al retroceso y minoración de los mismos <sup>164</sup>. Esta forma de pensamiento ha dejado de ser individual, y su construcción sólo es posible en un contexto social; se hace preciso aprender conforme a los nuevos contextos y escenarios y producir los instrumentos de sustentación que la sociedad del siglo XXI reclama para avanzar en la ruta de la seguridad y de la vecindad armoniosa, que hacen posibles el diálogo intercultural y la cooperación social.

*“Podemos corregir las tentativas fallidas si logramos identificar los errores que hemos cometido. El concepto de fundamentación va íntimamente unido al de aprendizaje. También en los procesos de aprendizaje juega la argumentación un papel importante. Llamamos, ciertamente, racional a una persona que en el ámbito de lo cognitivo-instrumental expresa opiniones fundadas y actúa con eficiencia; sólo que esa accionalidad permanece contingente si no va a su vez conectada a la capacidad de aprender de los desaciertos, de la refutación de hipótesis y del fracaso de las intervenciones en el mundo”*<sup>165</sup>. El paradigma del conocimiento que ha venido a constituirse en troncal demanda cambios y transformaciones radicales en los modos de aprender, por lo que la educación y la enseñanza reclaman reformas profundas que les aporten eficacia. La cooperación y el diálogo proveen el marco y pautan la apertura de caminos y vías metodológicas para facilitar las referidas transformaciones, tan urgentes como necesarias. La sociedad está demandando la cooperación y diálogo que faciliten el aprendizaje de los supuestos culturales necesarios para la seguridad y convivencia, aunque para ello se requerirá más que convicción personal, racionales argumentos que puedan ser asumidos por los dialogantes. Habermas lo resume del modo siguiente: “... los procesos de aprendizaje por los que adquirimos conocimientos teóricos y visión moral, ampliamos y renovamos nuestro

---

<sup>164</sup> Rombach, Heinrich, El hombre humanizado: Antropología estructural: “La guerra entre sistemas sociales no se solucionará ni por la fuerza militar, ni por la superioridad económica, ni mucho menos por una decisión, sino que se convertirá en algo superfluo solamente mediante una transformación en la forma de pensar. El actual problema de la paz en la política mundial no se puede solucionar históricamente sino que sólo se puede disolver mediante una nueva forma de pensamiento”. P. 49.

<sup>165</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, editorial Taurus, Madrid 2001, pp.37-38.

*lenguaje evaluativo y superamos autoengaños y dificultades de comprensión, precisan de la argumentación... Los argumentos son los medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez que el proponente plantea por de pronto de forma hipotética, y con los que, por tanto, una opinión puede transformarse en saber”<sup>166</sup>. Una opinión argumentada y construida a partir de la norma definida y adoptada por los dialogantes, es una especie de proceso exterior que los sujetos asumen como proceso de aprendizaje, que deberá no sólo ser aceptado, sino también interiorizado. “El doble mecanismo esencial es el del aprendizaje y el de la interiorización. Por el primero se destaca la receptividad, en cierto modo pasivo, del sujeto y la invasión del mundo exterior, común a todos y unificador, sobre cada uno. En el segundo mecanismo, fase de interiorización, sin la cual no puede considerarse acabada la socialización, se produce la asimilación por cada uno del entorno cultural común, haciéndolo propio del modo más cabal de apropiarse de algo que tiene el hombre: por el conocimiento reflexivo y la aceptación selectiva”<sup>167</sup>.*

Como el acceso al conocimiento se hace posible a partir del desarrollo de acciones específicas de aprendizaje cuyo proceso está marcado por la cooperación, el diálogo y el acuerdo <sup>168</sup>, se requiere la mediación de unos valores comunes que son los que aportan la fisonomía a la sociedad y la hacen posible. Dichos valores son indispensables porque constituyen la dimensión moral que ha asumido la comunidad dialogante, sin las cuales fallaría cualquier intento de construcción común y resultaría imposible el mundo social referido por Habermas <sup>169</sup>. La educación, particularmente la educación en los países más industrializados, ha logrado progresos significativos toda vez que ha consolidado sistemas en los que es cada vez más universal la producción del aprendizaje a partir de una relación vinculante de la población, y no sólo de aquella tenida como escolarizada. “No sólo vivimos en relación con otros individuos humanos, sino también en el conjunto de una comunidad; no sólo estamos en la relación del yo-tú, sino también en la relación yo-nosotros; con otras

---

<sup>166</sup> Ibídem, p.43, 47.

<sup>167</sup> Cordero Pando, Jesús, *Ética y sociedad*, editorial San Esteban, Salamanca 1981, p.180.

<sup>168</sup> Habermas, o.cit., “El concepto de entendimiento remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica”, p.110.

<sup>169</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, “El modo normativo de acción va además asociado a un modelo de aprendizaje que da cuenta de la interiorización de valores. Según este modelo las normas vigentes sólo adquieren fuerza motivadora de la acción en la medida en que los valores materializados en ellas representan patrones conforme a los cuales se interpretan las necesidades en el círculo de destinatarios de las normas, y que en los procesos de aprendizaje se han convertido en patrones de percepción de las propias necesidades (...) Bajo estos presupuestos el actor puede asimismo entablar relaciones con un mundo, aquí el mundo social, que también resultan accesibles a un enjuiciamiento objetivo en una doble dirección de ajuste”, p.129.

*palabras, vivimos en una relación personal y también social... Una comunidad descansa en las relaciones personales de la mutua afirmación y respeto, amistad y amor, de la vinculación espiritual personal en una comunidad de vida y de sentimientos, sin que esa vinculación se establezca necesariamente de un modo jurídico... Pero si el ser comunitario está ligado y organizado jurídicamente, lo llamamos sociedad. Consiste ésta en la colaboración de una pluralidad de individuos con vistas a un fin común. Para ello se requiere una vinculación y dirección jurídica, a la cual está subordinada la actuación de los individuos que persiguen el fin común”<sup>170</sup>. Una de las expresiones institucionales de las sociedades es la educación; a la escuela se le ha asignado la responsabilidad de articular las generaciones haciéndolas partícipes del fin que les da direccionalidad y en el cual encuentran su punto de convergencia con los otros y debería hallar asimismo el sentido de su estar en el escenario concreto en donde instala su vida.*

El diálogo, que está caracterizado por la horizontalidad, el consenso y el acuerdo, fomenta la relación racional entre los individuos. *“Pero como es obvio, la racionalidad de las personas no sólo se manifiesta en su capacidad para llegar a un acuerdo sobre hechos o para actuar con eficiencia (...) La racionalidad inmanente a esta práctica se pone de manifiesto en que el acuerdo alcanzado comunicativamente ha de apoyarse en última instancia en razones. Y la racionalidad de aquellos que participan en esta práctica comunicativa se mide por su capacidad de fundamentar sus manifestaciones o emisiones en las circunstancias apropiadas”<sup>171</sup>. El acuerdo no surge sólo como resultado de la buena voluntad de los dialogantes, sino como la única razón posible ante las debilidades o inconsistencias de las diferentes razones argüidas, la actitud y la disponibilidad posibilitan el entendimiento, pero es la razón resultante del proceso reflexivo la que viabiliza el consenso. “Llamamos racional a una persona que interpreta sus necesidades a la luz de los estándares de valor aprendidos en su cultura; pero sobre todo, cuando es capaz de adoptar una actitud reflexiva frente a los estándares de valor con que interpreta sus necesidades (...) Llamamos racional a una persona que se muestra dispuesta al entendimiento y que ante las perturbaciones de la comunicación reacciona reflexionando sobre las reglas lingüísticas”<sup>172</sup>.*

La cultura común y los valores sobre los que se sustenta el marco cultural común, sobre los que existe una cierta voluntad consensuada de asumirlos, son los que hacen

---

<sup>170</sup> Coreth, Emerich, *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*, pp.226-227.

<sup>171</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, pp.33, 36.

<sup>172</sup> *Ibidem*, pp.39, 42.



posible el entendimiento. En aquellos casos en que una verdad posterior ha sido establecida sin ninguna duda, puede hacer obsoleta la verdad anterior que le es contraria. La nueva verdad es incorporada al saber común y queda legada hasta que otra verdad la suplanta. *“Al verse urgido a decidir en una situación de acción, el lego toma parte en interacciones con la intención de coordinar las acciones de los implicados por medio de un proceso de entendimiento, lo que quiere decir: haciendo uso de un saber cultural común. Verdad es que también el científico toma parte en interacciones; pero en su caso los procesos cooperativos de interpretación tienen la finalidad de someter a examen la validez de aquellas partes del saber que se han tornado problemáticas. La meta no es aquí la coordinación de acciones, sino la crítica y el acrecentamiento del saber”*<sup>173</sup>.

Pero no se trata de consensuar tan solo una verdad, el punto mismo que constituye el escenario que hace posible el diálogo y por ende el entendimiento hubo de ser consensuado con anterioridad, tal como lo subraya Habermas <sup>174</sup>. Unos y otros escogen el terreno común, que de hecho es ya un paso importante en ese proceso que hará posible no sólo el entendimiento, sino que permitirá conocer la riqueza del propio escenario, del mundo social que representan los hablantes y del mundo subjetivo que es la interioridad de cada uno.

La cooperación es un proceso de naturaleza social que tiene lugar entre dos o más sujetos cooperantes que comparten códigos culturales comunes, que les permiten entenderse entre sí. *“Siempre que haya gente cooperando existe intencionalidad colectiva. Siempre que haya personas que compartan sus pensamientos, sentimientos, etc., tenemos intencionalidad colectiva y, en efecto, afirmo que ese es el fundamento de todas las actividades sociales”*<sup>175</sup>. Los individuos que están en capacidad de desarrollar un proceso dinámico y productivo de cooperación son aquellos que comparten códigos comunes en áreas específicas. Es en esas áreas comunes en las que el entendimiento se hace posible, no así en áreas en las que los individuos cuentan con referentes diferenciados.

De acuerdo con el profesor Cordero Pando el proceso de socialización puede entenderse de dos maneras. *“Entendiéndolo como el proceso a través del cual un nuevo*

---

<sup>173</sup> Ibídem, p.117.

<sup>174</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, “... son los tres mundos los que constituyen conjuntamente el sistema de referencia que los participantes suponen en común en los procesos de comunicación. Con este sistema de referencia los participantes determinan sobre qué es posible en general entenderse. Los participantes en una comunicación, que se entienden entre sí sobre algo, no solamente entablan una relación con el mundo objetivo, como sugiere el modelo precomunicativo imperante en el empirismo. En modo alguno se refiere tan sólo a algo que tenga lugar o que pueda presentarse o ser producido en el mundo objetivo, sino también a algo en el mundo social o en el mundo subjetivo. Hablantes y oyentes manejan un sistema de mundos co-originarios”, pp.121-122.

<sup>175</sup> Searle, John R., *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*, Alianza editorial, Madrid 2001, p.10.

*individuo se incorpora al grupo social, adoptamos el punto de vista de la sociología, y se pone de relieve la virtualidad conformadora, reductora a un común denominador de los individuos, en vistas al crecimiento y mayor coherencia del grupo social. Si, en cambio, lo entendemos como el proceso a través del cual se va configurando la personalidad individual de cada sujeto, en base a su asimilación de los elementos comunes que ofrece el medio social, adoptamos el punto de vista de la psicología y subrayamos la virtualidad individualizadora del proceso”* <sup>176</sup>. En todo caso los sujetos asumen un rango común que les permite sumarse a lo dado, en este caso a un grupo social configurado, o por otro lado se asumen las configuraciones de la comunidad ya estructurada y el grupo desempeñaría un rol más bien tributario a favor del individuo. Los individuos procuran entenderse en el mundo intersubjetivo que comparten; cada sujeto tiene propósitos que espera compartir con otros sujetos que a su vez son movidos por propósitos individuales. La cooperación y el diálogo redimensionan dichos propósitos hasta convertirlos en propósitos sociales que interesan a la comunidad dialogante. *“En los procesos de entendimiento partimos hoy de aquellas presuposiciones formales de comunidad o intersubjetividad que nos son menester para referirnos a algo en el mundo objetivo, idéntico para todos los observadores, o a algo en nuestro mundo social, que es un mundo intersubjetivamente compartido”*<sup>177</sup>. Otros individuos forman parte de la comunidad de intereses, por lo que cada quien tributa a la comunidad en la medida en que tributa para sí mismo. *“El resultado de la acción depende también de otros actores, cada uno de los cuales se orienta a la consecución de su propio éxito, y sólo se comporta cooperativamente en la medida en que ello encaja en su cálculo egocéntrico de utilidades. Los sujetos que actúan estratégicamente tienen, pues, que estar pertrechados cognitivamente de modo que para ellos no solamente puedan presentarse en el mundo objetos físicos, sino también sistemas que toman decisiones”*<sup>178</sup>. En este contexto se ha de ubicar el papel de la ética, sin la cual resultaría vano todo empeño de cooperación y diálogo, puesto que primarían las normas particulares, deviniendo la experiencia en una especie de torre de Babel en la que cada quien hablaría su propio lenguaje y codificaría y descodificaría en atención más bien a su particular interés y en la que símbolos y significados dejarían de ser.

Los individuos constituidos en comunidad asumen normas, símbolos y significados comunes que dan sentido a sus acciones y hacen posible el entendimiento. Sin normas,

---

<sup>176</sup> Cordero Pando, Jesús, *Ética y sociedad*, editorial San Esteban, Salamanca 1981, p.179-180.

<sup>177</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, p.79.

<sup>178</sup> *Ibidem*, p.127.

símbolos y significados comunes sería muy difícil el entendimiento, la adopción colectiva de los mismos hace posibles la cooperación y el diálogo <sup>179</sup>. La comunidad vuelve a ser puesta de relieve porque, tal como lo subraya Habermas, las acciones de los sujetos mediante las cuales procuran el logro de determinadas metas son posibles gracias a la mediación de los símbolos y códigos adoptados por hablantes y oyentes, y el uso que hacen del lenguaje, aperturan y ponen de relieve la cultura común, el trasfondo, o el mundo de la vida, expresado como mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo. La comunicación queda establecida como el instrumento de entendimiento por excelencia con que cuentan los sujetos que integran la comunidad. Se requiere la creación y el desarrollo de estructuras y escenarios que hagan posible la interacción entre las personas para construir nuevos modos de relación y nuevos modos de vida a partir del entendimiento que hace posible la acción entre las mismas. Por lo que el uso intensivo del diálogo y la cooperación vienen a constituirse en recursos prioritarios a ser promovidos en el siglo XXI, que precisa de métodos y procedimientos cónsonos con los nuevos requerimientos y posibilidades de la sociedad del conocimiento. “... *el concepto de acción comunicativa se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto central aquí, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso... En el caso de la acción comunicativa los rendimientos interpretativos de que se construyen los procesos cooperativos de interpretación representan el mecanismo de coordinación de la acción; la acción comunicativa no se agota en el acto de entendimiento efectuado en términos de interpretación... Pero la acción comunicativa designa un tipo de interacciones que vienen coordinadas mediante actos de habla, mas que no coinciden con ellos*”<sup>180</sup>. Hoy por hoy es precisa la negociación de los acuerdos y consensos que garanticen y hagan viable no sólo el presente, pero también el futuro de la raza humana y con ella, el uso de los recursos naturales y el futuro de la misma naturaleza. El incremento de los riesgos globales que acosan al planeta hace presumir que

---

<sup>179</sup> Ibídem: “La comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento. Los significados, ya se encarnen en acciones, en instituciones, en productos del trabajo, en contexto de cooperación o en documentos, sólo pueden ser alumbrados desde dentro (...) El mundo de la vida sólo se abre a un sujeto que haga uso de su competencia lingüística y de su competencia de acción. El sujeto sólo puede tener acceso a él participando, al menos virtualmente, en las comunicaciones de sus miembros y por tanto convirtiéndose a sí mismo en un miembro por lo menos potencial”, p.159-160.

<sup>180</sup> Ibídem, pp.124, 146.

algunos temas, como los relacionados con el medio ambiente, la pobreza, la violencia y, específicamente, el asunto de la educación aún precisan de mayor atención.

Tal como ha sido indicado anteriormente, *“Los directamente implicados persiguen en la práctica comunicativa cotidiana sus propias intenciones de acción; la participación en el proceso cooperativo de comunicación está al servicio de la consecución de un consenso sobre cuya base puedan coordinar sus planes de acción y realizar cada uno sus propias intenciones”*<sup>181</sup>. No se trataría, en consecuencia, de disminuir las posibilidades ni las metas individuales, al contrario, mediante la cooperación y el entendimiento cada sujeto debería tener garantizado el logro de sus metas individuales, a cambio de que las mismas abonen a la consecución de las metas sociales en general. Una buena educación para niños, jóvenes y adultos, por ejemplo, mejora y garantiza las posibilidades de desarrollo a los países, razón por la cual numerosos gobiernos apuestan y se afanan por la mejoraría sustancial de la escuela y del sistema educativo en general. Ahora bien, el diálogo que pretende cooperación habrá de girar en torno a razones suficientemente válidas como para que al ser interpretadas provoquen consenso, asunción y entendimiento, de manera que será preciso desarrollar un proceso que permita evaluar dichas razones. *“La descripción de las razones exige ‘eo ipso’ una evaluación, aun en caso de que quien hace esa descripción no se sienta por el momento en condiciones de emitir un juicio sobre su plausibilidad. No pueden entenderse las razones si no se entiende por qué son sólidas o no lo son, o por qué, llegado el caso, no es posible (todavía) una decisión acerca de si son buenas o malas... El buen suceso de la acción comunicativa depende, como hemos visto, de un proceso de interpretación en el que los participantes llegan, en el sistema de referencia de los tres mundos, a una definición común de la situación. Todo consenso descansa en un reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica, y para ello hay que suponer que los sujetos que actúan comunicativamente son capaces de criticarse recíprocamente”*<sup>182</sup>. La razón de un sujeto que habrá de constituirse en la razón de la comunidad de dialogantes debe serlo no sólo para el emisor, sino para el receptor, por lo que la misma tendrá que ser sometida a crítica, con lo cual probará los méritos que posee para ser asumida como meta común de los cooperantes. *“El momento exploratorio, orientado al conocimiento, no puede separarse del momento creativo, constructivo, orientado hacia la producción de un consenso. Pues el intérprete no puede hacerse con la*

---

<sup>181</sup> Ibídem, p.162.

<sup>182</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, pp.164, 168.

*comprensión del contexto de la que depende la comprensión de una manifestación ubicada en él si no toma parte en el proceso de formación y reproducción de ese contexto”<sup>183</sup>. Se requiere subrayar nuevamente la cultura y las convicciones comunes, el mundo de la vida, sin lo cual no son posibles el entendimiento y el consenso derivados del diálogo y la cooperación. “... no es posible afrontar los problemas desde una perspectiva absolutamente fría, independiente y sin presupuestos, porque el hombre comprende siempre las cosas desde la tradición en la que se ha formado y desde las estructuras mentales que ha ido forjando a lo largo de su vida”<sup>184</sup>.*

John Searle facilita la comprensión de esta cuestión tan importante y medular con un ejemplo fácilmente comprensible: *“Lo que uno tiene con un billete de veinte dólares, por ejemplo, es un trozo de papel que funciona en virtud de una función de estatus que le ha sido impuesta. El papel no tiene valor como mercancía, y tampoco como contrato; es un caso puro de función de estatus”<sup>185</sup>. Hay un agregado simbólico que altera el significado del trozo de papel al que se refiere Searle, la comunidad lo ha alterado, los sujetos complementaron la significatividad del billete aceptándola como buena y válida. Sin embargo, el consenso reinante alrededor del símbolo puede cambiar en determinado momento por las razones más diversas; en fin, lo bueno puede dejar de serlo en el mismo sentido como cambian las prioridades cuando cambian las circunstancias y posibilidades de las personas y de las sociedades. “... con la denegación de la aceptación colectiva, tales instituciones pueden derrumbarse súbitamente, como atestigua el sorprendente derrumbamiento del imperio soviético en cuestión de meses a partir del agnus mirabilis de 1989”<sup>186</sup>. Lo que algo sea, independiente del valor que naturalmente posea, se relaciona indisolublemente con los símbolos y los significados atribuidos. “Una capacidad que aparentemente es privativa de los seres humanos es la capacidad de imponer funciones de estatus y por tanto crear hechos institucionales. Las funciones de estatus requieren el lenguaje o al menos un tipo de capacidad simbolizadora similar a la lingüística”<sup>187</sup>.*

---

<sup>183</sup> Ibídem, p.176.

<sup>184</sup> Burgos, Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, pp.197, 214 y162.

<sup>185</sup> Searle, John R., *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*, p. 117.

<sup>186</sup> Ibídem, p.120.

<sup>187</sup> Ibídem, p.122.

### 3.7.- La intencionalidad y el sentido del lenguaje

El diálogo y la cooperación, la libertad y la posibilidad de elección encuentran su realización práctica en la comunidad de sujetos de pertenencia o de referencia. En tal escenario se recrea el lenguaje que posibilita la acción comunicativa y que, en su caso, también puede instrumentalizarse para obstaculizar o impedir dicha actividad. Aquí de lo que se trata es de entender el papel del lenguaje y la intencionalidad que la mente imprime a la dinámica que se produce entre hablantes y oyentes en la perspectiva de horizontalidad en que los coloca la acción comunicativa, mediante la cual se vehicula la relación humana. Para Habermas, en los contextos comunicativos la responsabilidad alcanza sólo a quien es capaz de dar sentido de validez reconocida por parte de la comunidad dialogante. Una mayor capacidad racional puede extender a ámbitos de mayor complejidad las posibilidades dialogantes del lenguaje <sup>188</sup>. Si bien el lenguaje define a los sujetos hablantes como tales, lo mismo ocurre con la comunidad que los agrupa, incluso sus posibilidades están definidas precisamente por el uso que hacen del mismo. *“Para los integrantes de una misma cultura, los límites de su lenguaje son los límites de su mundo. Pueden dilatar el horizonte de su mundo de la vida tanto como quieran, pero no pueden salirse de él”*<sup>189</sup>. El lenguaje no sólo revela el contenido expreso que los hablantes comparten, sino también la intencionalidad o sentido que el sujeto hablante le atribuye, cuyos contenidos emergen a la superficie gracias al mismo. Uno y otro usuario expresan sin mayores preocupaciones sus pensamientos y sentimientos en la convicción de que en lo concerniente a lo que expresan o dejan de expresar están los códigos que manejan en común con sus interlocutores, y por consiguiente se vuelve usual la tarea de descifrarlos <sup>190</sup>. Los sujetos actúan y se comunican por la mediación del lenguaje a partir de la cultura común o del mundo social que constituye su escenario y dentro del cual cuentan con un cúmulo de posibilidades que sólo conoce los límites que impone el horizonte vital que les ofrece el mundo de la vida, como lo define Habermas. El actor o sujeto que desarrolla la acción en procura de lograr sus metas y en

---

<sup>188</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, “En los contextos de acción comunicativa sólo puede ser considerado capaz de responder de sus actos aquel que sea capaz, como miembro de una comunidad de comunicación, de orientar su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas (...) Un grado más alto de racionalidad comunicativa amplía, dentro de una comunidad de comunicación, las posibilidades de coordinar las acciones sin recurrir a la coerción y de solventar consensualmente los conflictos de acción (en la medida en que éstos se deban a disonancias cognitivas en sentido estricto)”, p.33.

<sup>189</sup> *Ibídem*, p.88.

<sup>190</sup> *Ibídem*, p.90: “En el marco de su imagen del mundo los integrantes de una comunidad de lenguaje se entienden entre sí sobre los temas centrales de su vida personal y social”.

atención a sus intereses, recurre al lenguaje para develar su subjetividad, las razones y los argumentos que sustenta ante los interlocutores que asume como pares; en otras palabras, lo que él es y lo que constituye la intencionalidad de su mente lo convierte en lenguaje, deviniendo él mismo como sujeto en lenguaje. *“Con el concepto de acción comunicativa empieza a operar un supuesto más: el de un medio lingüístico en que se reflejan como tales las relaciones del actor con el mundo (...) Tenemos que aclarar en qué sentido queda con ello introducido el entendimiento lingüístico como un mecanismo de coordinación de la acción. Pues también el modelo de acción estratégica, puede formularse de modo que las acciones de los participantes en la interacción, gobernadas a través de cálculos egocéntricos de utilidad y coordinadas mediante intereses, vengan mediadas por actos de habla”*<sup>191</sup>.

En consecuencia, la acción comunicativa no es una simple opción con la que cuentan los individuos, es más bien un modo de ser esencial del hombre en relación con los demás hombres, pero en referencia al mundo, a los demás y a sí mismo. *“Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que pueden ser compartidas por todos... En realidad, el entendimiento lingüístico es sólo el mecanismo de coordinación de la acción, que ajusta los planes de acción y las actividades teleológicas de los participantes para que puedan constituir una interacción”*<sup>192</sup>. El lenguaje instrumentalizado por el actor, por quien ejecuta la acción, presupone el bagaje cultural de quienes interactúan y crea resultados, situaciones previsibles movidas por la intencionalidad del hablante. *“El modelo teleológico de acción concibe el lenguaje como un medio más a través del cual los hablantes, que se orientan hacia su propio éxito, pueden influir los unos sobre los otros con el fin de mover al oponente a formarse las opiniones o a concebir las intenciones que les convienen para sus propios propósitos (...) Pues según los presupuestos del modelo comunicativo de acción, el agente dispone de una competencia de interpretación igual de compleja que la del observador”*<sup>193</sup>.

Hablante y oyente actúan en una relación horizontal y dialógica. Horizontal en la medida en que se trata de sujetos unidos por convicciones, culturas y códigos comunes, es

---

<sup>191</sup> Ibídem, pp.136, 137.

<sup>192</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, editorial Taurus, Madrid 2001, pp.137-138.

<sup>193</sup> Ibídem, pp.137, 167.

decir, se ubican en un marco cultural común. Se dice dialógica por cuanto el hablante verbaliza su razonable propuesta con la intención expresa de generar comprensión y entendimiento con el interlocutor, quien a su vez de manera racional da su conformidad o disconformidad. *“El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión. Con este modelo de acción se presupone que los participantes en la interacción movilizan expresamente el potencial de racionalidad que, de acuerdo con los análisis que hemos realizado hasta aquí, encierran las tres relaciones del actor con el mundo, con el propósito, cooperativamente seguido, de llegar a entenderse”*<sup>194</sup>. Sin la mediación del lenguaje las cosas del mundo objetivo, las relaciones del mundo social y las razones del mundo subjetivo carecerían absolutamente de sentido. Para Juan Manuel Burgos tal es la articulación entre el lenguaje y la acción, que el estudio del primero sería inacabado e incomprensible sin la consideración de la segunda <sup>195</sup>. Al respecto, las conclusiones de Jürgen Habermas y de J. M. Burgos son coincidentes con las de John Searle, quien al respecto señala: *“... si mi concepción del lenguaje es correcta, una teoría del lenguaje forma parte de una teoría de la acción, simplemente porque hablar un lenguaje es una forma de conducta gobernada por reglas”*<sup>196</sup>. Se trata de una conclusión reiterada que me parece útil subrayar.

El diálogo trae implícita inicialmente una conformidad en el sentido de hacerlo posible al tratarse, como se trata, de sujetos con el mismo potencial de racionalidad al que los une un mundo cultural común y, por lo tanto, entre los dialogantes existen propósitos y metas comunes, los cuales se logran por la cooperación de quienes interactúan. *“El concepto de racionalidad comunicativa remite, por el primer lado, a las diversas formas de desempeño discursivo de pretensiones de validez... y por el otro, a las relaciones que en su acción comunicativa los participantes entablan con el mundo al reclamar validez para sus manifestaciones o emisiones... El modelo normativo de acción concibe el lenguaje como un medio que transmite valores culturales y que es portador de un consenso que simplemente queda ratificado con cada nuevo acto de entendimiento”*<sup>197</sup>. El fin de la interacción

---

<sup>194</sup> Ibídem, p.143-144.

<sup>195</sup> Juan Manuel, *Antropología: Una guía para la existencia*, “... el estudio del lenguaje solo puede ser acabado y comprensible si se realiza en el marco de la acción comunicativa... J. L. Austin ha sido el primer filósofo del lenguaje que se ha enfrentado seriamente con la cuestión de la acción”. P.250.

<sup>196</sup> Searle, John R. *Actos de habla*, ediciones Cátedra, Madrid 2001, pp.26-27.

<sup>197</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, pp.111 y 137.



cooperativa y el diálogo es el entendimiento, se buscan el consenso y el acuerdo sin los cuales sucumbiría la sociedad y la intencionalidad terminaría convertida en un gran despropósito. Quienes interactúan se ponen de acuerdo como forma de hacer avanzar el mundo, aún a sabiendas de que cada quien al lograr las metas propuestas satisface sus intereses particulares. El acuerdo no significa necesariamente la aceptación pura y simple de la causa ajena, éste requiere de argumentación racional suficiente como para alcanzar un razonable consenso y una satisfactoria conformidad sin que por ello haya de entenderse una equiparación del modelo comunicativo con el modelo de acción <sup>198</sup>.

Son las razones las que dan sentido al diálogo, de manera que lo que sean las metas individuales pudieran no ser alcanzadas si se carece de la argumentación suficientemente valedera como para lograr acuerdo con el interlocutor frente a las referidas razones, y son estas razones las que permiten calificar como racionales a las personas <sup>199</sup>. La construcción de diálogos supone la interacción de hablantes racionales que actúan cooperativamente a partir de razones aireadas por la consistencia de la argumentación. De lo contrario no es posible esperar que los actores cumplan su papel orientados hacia el entendimiento. *“Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional en un sentido especial, a saber: el aprender de los errores una vez que se los ha identificado... Los participantes en la argumentación tienen todos que presuponer que la estructura de su comunicación, en virtud de propiedades que pueden describirse de modo puramente formal, excluye toda otra coacción, ya provenga de fuera de ese proceso de argumentación, ya nazca de ese proceso mismo, que no sea la del mejor argumento (con lo cual queda neutralizado todo otro motivo que no sea el de la búsqueda cooperativa de la verdad). Bajo este aspecto la argumentación puede entenderse como una continuación con otros medios, ahora de tipo reflexivo, de la acción orientada al entendimiento”*<sup>200</sup>. En conclusión, el

---

<sup>198</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, “Para prevenir malentendidos quiero hacer hincapié en que el modelo comunicativo de acción no equipara acción y comunicación. El lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento, mientras que los actores, al entenderse entre sí para coordinar sus acciones, persigue cada uno determinadas metas... En la acción comunicativa, incluso el inicio de la interacción se hace depender de que los participantes puedan ponerse de acuerdo en un enjuiciamiento intersubjetivamente válido de sus relaciones con el mundo. Según este modelo de acción, la interacción sólo puede tener lugar si los implicados llegan entre sí a un acuerdo que depende de tomas de postura de afirmación o negación, frente a pretensiones de validez que potencialmente se apoyan en razones”, pp.145 y 152.

<sup>199</sup> *Ibídem*, “La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones (...) El medio en que estas experiencias negativas pueden elaborarse productivamente es el discurso teórico, es decir, la forma de argumentación en que se convierten en tema las pretensiones de verdad que se han vuelto problemáticas. En el ámbito práctico-moral ocurre algo parejo. Llamamos racional a una persona que puede justificar sus acciones recurriendo a las orientaciones normativas vigentes”. pp.37-38.

<sup>200</sup> *Ibídem*, pp.143, 146.

entendimiento y el consenso son posibles por la fuerza de la razón mediada por los argumentos.

Mediante el diálogo los sujetos buscan la verdad, cooperan uno con otro con el fin de alcanzarla, y lo hacen recurriendo a la argumentación en interés de seguir avanzando hacia el entendimiento. La comunicación, de este modo, pasa a constituirse en la acción por excelencia, sin embargo, esto no significa que la comunicación sea suficiente para alcanzar los propósitos enunciados, sólo por expresar la intención del hablante, aún reconociendo el interlocutor que ha captado el sentido de nuestra comunicación <sup>201</sup>. No obstante, el hecho de que el otro reconozca la intención o por lo menos parte de ella, es ya bastante. Mediante la acción comunicativa un sujeto comunica una intención a otro sujeto, y éste trata de descifrar el discurso en interés de aprehender su significado. *“La intención de comunicar es la intención de producir en el oyente el conocimiento de mi significado al permitirle que reconozca mi intención de producir en él ese conocimiento”*<sup>202</sup>. Aunque se trate de dar razones, no siempre las mismas significan lo que expresan porque el entendimiento y la comprensión que se procura establecer no anula la meta personal del individuo que argumenta.

La racionalidad es requisito indispensable para el entendimiento, pero ella no quita la posibilidad de detectar defectos en las argumentaciones. *“El intérprete puede interpretar racionalmente la acción poniendo de manifiesto en ella elementos de engaño y de autoengaño. Puede mostrar el carácter latentemente estratégico de una autopresentación, es decir, aquello que el actor hace o dice, con aquello que el actor piensa”*<sup>203</sup>. Pudiera no tratarse de un razonamiento libre de engaño, incluso haber ajuste suficiente entre lo que el actor dice o hace y aquello que piensa, y sin embargo la interpretación siempre tendrá que contar no sólo con la intención manifiesta, sino con la meta que persigue el actor. Las acciones son intencionales de por sí, de modo que no habrá razón o argumento que no procure de alguna manera alcanzar una meta. La intencionalidad de la mente convierte en acción el pensamiento, de modo que la comunicación al reproducir el pensamiento es a la

---

<sup>201</sup> Searle, John R., *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*, “La comunicación es peculiar entre las acciones humanas en el sentido en que logramos producir el efecto pretendido en el oyente al lograr que el oyente reconozca la intención de producir ese mismo efecto. Eso no es lo que suele ocurrir con la acción humana. Generalmente, nuestras acciones no tienen éxito por el mero hecho de que logramos que otras personas reconozcan lo que estamos intentando hacer. Por ejemplo, no puedo ganar una carrera o llegar a presidente de los Estados Unidos únicamente porque logre que la gente reconozca mi intención de ganar la carrera o de llegar a presidente”, p.130.

<sup>202</sup> *Ibíd.*, p.131.

<sup>203</sup> Habermas, Jürgen, *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social, editorial Taurus, Madrid 2001, p.151.

vez una reproducción de la intención del sujeto. *“...cualquier cosa que pueda ser la satisfacción de una intención puede ser una acción intencional (...) El contenido intencional de la intención en la acción y la experiencia de actuar son idénticos. De hecho, por lo que respecta a la intencionalidad, la experiencia de actuar es precisamente la intención en la acción”*<sup>204</sup>.

Sin duda, mediante el uso del lenguaje se trata de instrumentalizar la intención de la mente, el cual genera los múltiples actos de habla que hacen posible el diálogo entre sujetos. De ahí que en todo momento los interlocutores procuren descifrar los símbolos cuyo contenido da sentido a la expresión, la cual finalmente hace posibles la comprensión y el entendimiento. *“Se emiten o profieren ciertas palabras y se ejecutan actos de habla concretos; las palabras son instrumentos que posibilitan la realización de esos actos de habla. El problema, entonces, es saber cuál es el uso de una expresión en un juego de lenguaje... Las reglas de uso de una expresión son las que son porque los usuarios del lenguaje lo han establecido así; las conexiones entre el lenguaje y la realidad son el resultado de ciertas prácticas y actividades humanas, de las instituciones y de las formas de vida a las que están sometidos sus usuarios”*<sup>205</sup>. Otra vez he de reiterar que la igualación que produce la cultura obliga a los hablantes a entenderse y a cooperar en el ejercicio de entendimiento que supone el flujo de comunicación que substancia el diálogo.

Las cosas son por sí, pero siendo lo que son no participan de la cultura común de que sí participan los integrantes de una comunidad, que actúan y se ejercitan en el juego del lenguaje mediante los actos de habla. Y es esto, precisamente, lo que permite a los hablantes asumir o establecer significados; con frecuencia el significado no deriva de la cosa, sino de su uso o simplemente de alguna circunstancia particular, en todo caso, más que con relación al ser de la cosa, a algún referente. *“El hecho de que haya agua salada en el océano Atlántico es un hecho que existía mucho antes de que hubiera alguien que identificara esa masa de agua como océano Atlántico, que identificara la materia que contiene como agua, o que identificara uno de sus componentes químicos como sal. Naturalmente, para poder hacer todas esas identificaciones tenemos que poseer un lenguaje, pero ¿y qué? Los hechos existen, con absoluta independencia del lenguaje (...) Los hechos son condiciones que hacen verdaderas las proposiciones, pero no son idénticos a sus descripciones lingüísticas.*

---

<sup>204</sup> Searle, John R., *Intencionalidad: Un ensayo en la filosofía de la mente*, editorial Tecnos, S.A., Madrid 1992, pp.92, 103.

<sup>205</sup> Frápolli, María José y Romero, Esther, *Una aproximación a la filosofía del lenguaje*, editorial Síntesis, Madrid 1998, p.208.

*Inventamos palabras para constatar hechos y nombrar cosas, pero de esto no se sigue que inventemos los hechos o las cosas*”<sup>206</sup>.

Los hechos y las cosas anteceden al lenguaje, a las palabras y a los significados que los seres humanos les atribuimos. *“Si el significado de una expresión es su uso en un juego de lenguaje concreto, saber qué actos de habla se llevan a cabo en tal sistema de prácticas es saber cuál es su significado y, por ello, saber qué es un acto de habla y cuántas especies de actos de habla hay que distinguir podría ayudar a esclarecer la noción presistemática de juego de lenguaje*”<sup>207</sup>. Se trata, en consecuencia, de determinar el significado del lenguaje proferido más que nada por los actos de habla, por el uso que se haga del mismo. *“A veces se emite una expresión para producir ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones de los interlocutores, se realizan afirmaciones, preguntas, órdenes y otros actos elocutivos para producir cierto efecto como el de inducir a creer algo, el de que se tengan dudas o (...) el de que se marche el interlocutor*”<sup>208</sup>.

En los diálogos priman la argumentación y el razonamiento, los cuales hacen posible la comprensión entre quienes interactúan; de esa forma se produce el entendimiento mediado por la razón, la verdad de la realidad y los significados. *“La filosofía del lenguaje es el intento de proporcionar descripciones filosóficamente iluminadoras de ciertas características generales del lenguaje, tales como la referencia, la verdad, el significado y la necesidad, y solamente se preocupa de pasada de elementos particulares de un lenguaje particular; sin embargo, su método de investigación, empírico y racional más que a priori y especulativo, obligará naturalmente a prestar atención estricta a los hechos de los lenguajes naturales efectivos... Los datos de la filosofía del lenguaje vienen usualmente de los lenguajes naturales humanos, pero muchas veces de las conclusiones sobre, por ejemplo, lo que es ser verdadero o ser un enunciado o una promesa, si son válidas, deben poder aplicarse a cualquier lenguaje posible capaz de producir verdades, enunciados o promesas*”<sup>209</sup>. La razón, la verdad y los significados son universales y no refieren únicamente a acuerdos particulares establecidos entre individuos aisladamente.

Una tarea básica entre hablantes es la relacionada con la búsqueda de significados que faciliten la comprensión y el entendimiento, que ha de ser cumplida en apego a las normas comunes previamente establecidas. *“Hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas. Aprender y dominar un*

---

<sup>206</sup> Searle, John R., *Actos de habla*, ediciones Cátedra, Madrid 2001, p.31.

<sup>207</sup> Frápolli, María José y Romero, Esther, *Una aproximación a la filosofía del lenguaje*, p.208-209.

<sup>208</sup> Ibídem. p.210

<sup>209</sup> Searle, cit., p.14.

*lenguaje es (inter alia) aprender y haber dominado esas reglas (...) Mi conocimiento de cómo hablar un lenguaje incluye el dominio de un sistema de reglas que hace que mi uso de los elementos de ese lenguaje sea regular y sistemático (...) a menudo no soy capaz de decir exactamente lo que quiero decir incluso si quiero hacerlo, porque no conozco el lenguaje lo suficientemente bien para decir lo que quiero decir (...), o peor aún, porque el lenguaje puede no contener palabras u otros recursos para decir lo que quiero decir*<sup>210</sup>. En todo caso, soy responsable del logro de mi meta, la cual representa la intencionalidad de mi mente, porque tengo una razón que justifico con la acción comunicativa que emprendo en procura del entendimiento a que me obligan el diálogo y la cooperación.

Ahora bien, lo que sea el lenguaje es poco relevante si no soy capaz de abordarlo a partir de la consideración que hago de la intencionalidad subyacente en los procesos que tienen lugar en la mente de quien comunica, mediante los juegos de ese mismo lenguaje que trato de analizar, es decir, la comprensión de los procesos mentales facilita la explicación de los problemas del lenguaje<sup>211</sup>. Para la comprensión de este tema, Searle recurre a los actos perlocucionarios y los actos ilocucionarios, los primeros los relaciona con las consecuencias ulteriores más allá de la comunicación lingüística, con los efectos de nuestras acciones sobre los oyentes (aunque no sea intencionalmente), mientras que los segundos los vincula con decir algo con significado, comunicar aquello que significa algo para un hablante. El significado y la intención se vinculan indisolublemente.

Tal es la atención que la mente y el cerebro han merecido desde principios de la última década del siglo pasado, que el doctor Emilio García García llega a la conclusión de que *“se ha conocido más sobre el cerebro, la mente y la conciencia en la década de 1990, la década del cerebro, que durante toda la historia precedente de la Neurología y la Psicología”*<sup>212</sup>. Si bien las montañas, los glaciares y las moléculas no dependen de la mente, sin embargo, la existencia del dinero, la propiedad, el matrimonio, las guerras, los partidos de fútbol o los cócteles dependen de agentes humanos conscientes<sup>213</sup>, vale decir, del rol que en un momento determinado ha jugado la mente, razón por la cual Searle dedica una parte importante de su investigación al estudio de la intencionalidad, que resume como sigue: *“La Intencionalidad es aquella propiedad de muchos estados y eventos mentales en*

---

<sup>210</sup> Searle, John R., *Actos de habla*, ediciones Cátedra, Madrid 2001, pp.22-23, 29.

<sup>211</sup> *Ibíd.*, p.12: *“La mejor manera de abordar los problemas del lenguaje, el conocimiento, la ética, la sociedad, el libre albedrío, la racionalidad y otros muchos temas es mediante la comprensión de los fenómenos mentales”*.

<sup>212</sup> García García, Emilio, *Mente y cerebro*, editorial Síntesis, Madrid 2001, pp.275-276, 304.

<sup>213</sup> Searle, John R., *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*, Alianza editorial, Madrid 2001, p.24.

*virtud de la cual éstos se dirigen a, o son sobre o de, objetivos y estados de cosas del mundo (...) La Intencionalidad de una representación es independiente de si se realiza conscientemente o no, pero en general la Intencionalidad de una experiencia perceptiva se realiza en propiedades fenoménicas bastante específicas de eventos mentales conscientes (...) Según mi análisis, los estados mentales son tan reales como cualesquiera otros fenómenos biológicos, tan reales como la lactancia, la fotosíntesis, la mitosis o la digestión”<sup>214</sup>.*

La real conexión que se establece entre las expresiones verbales y las cosas es un tanto misteriosa en razón de que entre las mismas no existe un vínculo tangible. Aunque sí es posible establecer una relación directa entre el lenguaje y la intencionalidad de la mente en razón de que aquel reproduce mediante la verbalización los conceptos que aquella elabora, no es posible hacer lo mismo entre el lenguaje y las cosas que él mismo señala. Mientras que la intencionalidad expresa del lenguaje depende de la intencionalidad de la mente, el significado natural de las cosas no se relaciona necesariamente con la intencionalidad del lenguaje <sup>215</sup>. El lenguaje es instrumento de la mente para mediar entre ella y las cosas que con intencionalidad o sin ella evoca. La intencionalidad sustancia la meta del hablante, y se traduce en razón con posibilidad de constituirse en patrimonio social de ser asumida e incorporada en el lenguaje, resultando de dominio común para todos. “... *el significado es una forma de intencionalidad derivada. La intencionalidad original o intrínseca del pensamiento de un hablante es transferida a las palabras, frases, marcas, símbolos, etc. Si se expresan con significado, esas palabras, frases, marcas y símbolos tienen entonces una intencionalidad derivada de los pensamientos del hablante. No tienen tan sólo significado lingüístico convencional sino también el significado que ha querido darles el hablante*”<sup>216</sup>. Lo que sea un determinado significado en la intencionalidad de un sujeto, es propiedad de quien da dicho significado, pero cuando el significado dado por el hablante es asumido e incorporado en el lenguaje por el oyente, el significado se ha socializado.

---

<sup>214</sup> Searle, John R., *Intencionalidad: Un ensayo en la filosofía de la mente*, editorial Tecnos, S.A., Madrid 1992, pp.17, 59, 268.

<sup>215</sup> Searle, John R., *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*, “¿Cómo puedo, simplemente pronunciando una palabra o escribiendo una marca en un papel, referirme a algo muy lejano, o referirme a algo sin más?... El problema, en suma, es que no podemos explicar la intencionalidad de la mente apelando a la intencionalidad del lenguaje, porque la intencionalidad del lenguaje ya depende de la intencionalidad de la mente”... La conciencia y la intencionalidad, aunque sean rasgos de la mente, son independientes del observador en el sentido en que si estoy consciente o tengo un estado intencional como la sed la existencia de tales rasgos no depende de lo que piense nadie externo a mí”, pp. 85 y 89.

<sup>216</sup> I Searle, John R., *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*, p.127.

Los deseos, por ejemplo, expresan intenciones propias de un sujeto, y aunque deseo e intencionalidad no sean equivalentes, la intencionalidad se constituye en generadora de experiencias, sensaciones, movimientos, actitudes y lenguaje, convirtiéndose en motor de la acción comunicativa y de otras muchas y diversas acciones<sup>217</sup>. La intencionalidad no causa las personas, pero las asociaciones que éstas configuran no causan el cuerpo, pero sí los movimientos de sus miembros, porque la mente da órdenes al cuerpo que éste cumple: pienso en cerrar los ojos y los cierro con sólo pensarlo, pienso desandar un paso y lo hago en el acto.

La intencionalidad es un acto de la mente, pero ocurre que intencionalidades semejantes se producen en distintas personas, haciendo posible la cooperación y el acuerdo respecto de la constitución de una sociedad, la realización de un viaje grupal, la elección de un individuo, etc. Representan una intencionalidad social o colectiva. *“Pero como toda la intencionalidad que tengo está en mi cabeza y toda la que usted tiene está en su cabeza, el enigma que se nos plantea es este: ¿cómo puede ocurrir que exista tal cosa como intencionalidad colectiva irreductible?... Los seres humanos tienen una notable capacidad que les permite pasar de los simples hechos sociales a los hechos institucionales. Los humanos participan en algo más que la pura cooperación física; también hablan entre sí, poseen propiedades, se casan, forman gobiernos, etc.... La asignación de función presupone la noción de propósito, meta u objetivo, y por tanto la asignación adscribe algo más que meras relaciones causales... Las funciones jamás son independientes del observador”*<sup>218</sup>. Sin duda, existe una comunidad intencional que hace posible la asignación de funciones, que se cumplen por las atribuciones y los poderes que los individuos le asignan al grupo, el que a su vez asigna funciones de estatus, símbolos y significados que los individuos asumen como buenos y válidos. El grupo, con atribuciones, poder y funciones asignadas, se ordena y actúa a partir de unos supuestos y criterios establecidos: *“... la totalidad de la realidad institucional puede explicarse utilizando exactamente estas tres nociones de intencionalidad colectiva, asignación de función y normas constitutivas...*

---

<sup>217</sup> Ibídem, pp.89 y 97: “Las formas de intencionalidad más primitivas biológicamente son aquellas formas de deseo que implican necesidades corporales como el hambre y la sed. Ambas son intencionales porque ambas son formas de deseo... Cuando vemos cosas los objetos que vemos causan nuestras experiencias visuales de ellos. Cuando recordamos acontecimientos de nuestro pasado, aquellos acontecimientos pasados causan nuestros recuerdos actuales. Cuando tenemos la intención de mover nuestro cuerpo, esa intención causa el movimiento corporal. En todos estos casos encontramos tanto un componente causal como un componente intencional. Es esencial para el funcionamiento de la intencionalidad, y sin duda esencial para nuestra supervivencia en el mundo, que la capacidad de representación de la mente y las relaciones causales con el mundo se combinen de alguna forma sistemática. La forma en que lo hacen es la causación intencional”.

<sup>218</sup> Ibídem, pp.109, 111-112.

*Y si un individuo puede asignar funciones utilizando la intencionalidad individual, no es difícil imaginar que varios individuos pueden asignar funciones colectivamente”* <sup>219</sup>. Son los individuos actuando colectivamente los que tienen la capacidad para dar significados simbólicos a las cosas, y de esa actuación colectiva derivan las nuevas funciones de estatus que ahora poseen las cosas, así como las relaciones y potestades por el acuerdo que en forma cooperativa ha sido posible.

### **3.8.- A modo de síntesis**

A modo de síntesis, los cambios y variaciones culturales pueden tener causas naturales internas que los explican, pero existen unas bases comunes que parecen inequívocas, según observa Durkheim, que hacen que determinados fenómenos y manifestaciones culturales resulten comunes en ámbitos culturales diferentes. Es innegable, además, la fuerza de las comunicaciones, las migraciones, los contactos personales y en general, la interculturalidad en cuanto factores que contribuyen a promover dichos cambios. Sin embargo, de poco servirían esos factores internos y externos a las culturas si no fuera por la capacidad de asombro, la necesidad de conocer que tiene el ser humano y su decisión racional de asumir la acción histórica del cambio. El hombre se sabe emparentado, separado, diferente y limitado por la naturaleza. Aunque es diferente, no se concibe como único y pregunta por lo otro sabiendo que aquello estaba allí antes de que él cayera en la cuenta y preguntara.

El hombre está abierto al mundo, está envuelto en el misterio, se asombra, siente la necesidad de conocer y posee una capacidad ilimitada de investigar y conocer, de la cual no puede deshacerse. Mientras que el animal está vinculado indisolublemente al entorno, su estructura química y biológica lo liga a su ambiente y lo hace relacionarse con el mismo a partir de la percepción instintiva y vital que posee, ya que sólo percibe aquello que satisface su instinto y su hábitat se lo ofrece. El hombre no ha quedado vinculado indisolublemente al medio, gracias a su equipamiento racional que le dota con la posibilidad de darse cuenta, de abrumarse ante el misterio que le provocan los problemas, lo desconocido, toma la decisión de abordar y develar el enigma a partir de las preguntas cuyas respuestas siente la necesidad de conocer. El lenguaje y la inteligencia acentúan lo humano y lo colocan en el orden superior de la naturaleza, resultando la inmaterialidad como uno de sus constituyentes

---

<sup>219</sup> Ibídem, pp.114, 120.



esenciales del ser humano. Por esa facultad suprema que es la inteligencia el hombre se asombra, pregunta y conoce las cosas tal como se manifiestan en el mundo y en la naturaleza, por su inteligencia investiga el ser de los objetos.

En correspondencia a su capacidad de conocer el hombre tiene capacidad de actuar con libertad, de definir con libertad un curso, un camino, una dirección que se corresponda con las necesidades que le impulsan. La libertad es otro de los componentes esenciales del ser humano, su ejercicio es inconcebible al margen del otro y de lo otro, su natural escenario es la sociedad y se ejerce en apelación a la responsabilidad. Se trata, entonces, de sistematizar mediante la razón los modos de relaciones posibles entre los sujetos, que alcanza al establecimiento de un orden, garantizar la coherencia interna y captar el sentido implicado en el conocimiento, en las acciones y en el lenguaje. Aunque la sociedad rebasa al individuo y lo trasciende, no prescinde de él. Los sujetos se articulan en comunidades para hacer posible el diálogo y la cooperación para la consecución de sus propios fines y metas, que constituyen a la vez metas sociales, por lo que será necesaria la adopción de principios éticos y morales que normen dichas relaciones.

La capacidad de conocer que posee el hombre y la disposición de usar el conocimiento producido, así como las derivaciones que promueve a partir de su adquisición lo dimensionan de manera particular. Dicha capacidad, unida al mundo de posibilidades que genera le dan una configuración esencial, que lo diferencia de la naturaleza, como de todos los demás seres que la integran. Al capturar lo otro, captar al otro, lo diferente de sí mismo, el hombre trasciende y es enriquecido por su conocimiento. La conciencia, vehiculada por la subjetividad se constituye en eje posibilitador del no yo, del otro.

Su condición de ser moral, implicada en la condición de ser hombre, permea las relaciones entre los sujetos, que deberán actuar conforme a las normas que se generan en la comunidad con el objetivo de facilitar la comprensión y el entendimiento mutuo. Sin una normativa regulada por el consenso, el diálogo y la cooperación resultarían difíciles, por lo que el establecimiento de la normativa, como instrumento articulador de las relaciones sociales, constituye una necesidad. Elegimos libremente conforme a las metas individuales que nos hemos propuesto y entre las oportunidades vitales disponibles.

La investigación y el conocimiento no son actividades únicamente individuales y su elaboración y desarrollo exigen contextos sociales adecuados, se requiere aprender conforme a los nuevos contextos y escenarios para producir procedimientos e instrumentos de sustentación que contribuyan a la consolidación de una sociedad progresivamente solidaria e integradora. La actual primacía del conocimiento demanda cambios en los

modos y contenidos del aprendizaje, razón por la cual la educación, la escuela y la enseñanza reclaman reformas profundas que les aporten eficacia. La cooperación y el diálogo pueden contribuir a abrir caminos y alternativas que faciliten las referidas reformas. Los individuos que poseen la capacidad de desarrollar procesos dinámicos y productivos de cooperación son aquellos que comparten códigos comunes en áreas específicas, y la educación es una de esas áreas comunes en las que el entendimiento se hace posible y necesario.

Las acciones mediante las cuales los sujetos procuran el logro de determinadas metas son posibles gracias a la mediación de símbolos y códigos adoptados por la comunidad, así como por el uso que hacen del lenguaje. El diálogo que pretende cooperación habrá de girar en torno a razones suficientemente válidas como para que provoquen entendimiento, asunción y consenso, de manera que será preciso desarrollar un proceso que permita evaluar dichas razones porque lo que algo sea, independiente del valor que naturalmente posea, se relaciona indisolublemente con los símbolos y los significados que se le atribuyan.

El lenguaje no sólo revela el contenido expreso que los hablantes comparten, sino también la intencionalidad de la mente y el sentido que los sujetos le vinculan y cuyos contenidos emergen a la superficie. Se ha de recurrir al lenguaje para desvelar la subjetividad y las razones, desarrollando argumentos que los hablantes sustentan ante los interlocutores. De ese modo los sujetos e la intencionalidad devienen ellos mismos en lenguaje. De este modo, la acción comunicativa no es una simple opción con la que cuentan los individuos, es más bien el modo de ser esencial del hombre en la relación con los demás hombres en referencia al mundo, a los demás y a sí mismo. Las razones dan sentido al diálogo y garantizan el logro de las metas individuales y sociales, siendo precisamente éstas las que manifiestan la racionalidad de las personas y lo razonable de sus argumentos.

**Capítulo 4:**  
**CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y**  
**SU NATURALEZA SOCIAL**

**ÍNDICE**

---

- 4.1.- Concepto, origen y evolución de la educación
- 4.2.- Fines, objetivos y métodos de la educación
- 4.3.- Organización y funciones del sistema educativo
- 4.4.- El papel del Estado en el desarrollo de la educación
- 4.5.- Legado pedagógico y cambio social
- 4.6.- Educación, progreso y crisis social
- 4.7.- El impacto de la globalización y las nuevas demandas educativas
- 4.8.- La reforma del sistema educativo



## **Capítulo 4:**

# **EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN Y SU NATURALEZA SOCIAL**

La educación es uno de los procesos de socialización más dinámicos e importantes del ser humano. Una parte de los cambios y transformaciones, que sufren las relaciones y procesos sociales, son promovidos por el sistema educativo y por la escuela en sentido general, y cuando no, por acciones que sin estar sistematizadas son marcadamente educativas. Aunque el hombre es un ser biológico, también es un ser social. Si su parentesco con la naturaleza marca muchos de sus rasgos principales, es la interacción social la que define su carácter personal, sobre el que actúa la educación, potenciándolo hasta hacer un ser único, claramente diferenciado de la naturaleza. La racionalidad hace posible que el ser humano se autoexcluya del medio natural al que pertenece, medio que es transformado y del cual se desvincula por la interacción social y la actuación sistemática sobre el mismo. Esta misma racionalidad posibilita el lenguaje y la inteligencia, instrumentos de orden superior para la consecución y desarrollo de los procesos educativos, y en tal sentido troncales de la esencia humana. Aunque no necesaria y solamente en referencia al sistema educativo, Jean-Jacques Rousseau atribuye a la educación la totalidad del proceso de socialización: *“Todo lo que nosotros no poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos gran necesidad al ser mayores, nos es dado por la educación”*<sup>1</sup>; con esta aseveración Rousseau se muestra partidario de una visión amplia de la educación, la cual trasciende los términos que generalmente limitan el concepto, con lo cual incrementa su riqueza.

La visión rousseauiana de la educación se articula en tres grandes ámbitos, la naturaleza, los hombres y las cosas. La naturaleza nos educa, lo mismo que en cierta forma las cosas, pero la educación que proviene de los hombres en tanto de nosotros depende, tiene otras connotaciones. *“El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que se nos enseña a hacer de este desarrollo es la educación de los hombres; y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan es la educación*

---

<sup>1</sup> Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio*, Libro Primero, nota, editorial Edaf, S.A., Madrid 1996, p. 36.

*de las cosas*”<sup>2</sup>. La educación y el desarrollo educativo exigen procedimientos e instrumentos cónsonos con el contexto social, que sean capaces de coadyuvar a la consolidación de nuestro propio desarrollo y del de la sociedad que los promueve; de ahí que las reformas educativas hayan pasado a ser consustanciales con el concepto de educación, área común de intencionalidad, significado, entendimiento, cooperación y diálogo. Los cambios y transformaciones que promueven las reformas educativas reflejan los estadios de desarrollo mediante los cuales la sociedad, a la vez que se enriquece, coloca su sello y entrega su contribución a la historia de la humanidad. Para Émile Durkheim, sociólogo y pedagogo renombrado, “*Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido*”<sup>3</sup>. Así, ninguna sociedad por progresista o avanzada que sea puede prescindir del legado que ha recibido como producto social de las generaciones anteriores, y mucho menos en el área de la educación, actividad directamente vinculada de generación en generación con los fenómenos socializadores; porque, tal como ha señalado Durkheim, la educación de hoy ha recibido la contribución de todo el pasado de la humanidad, historia que se hace presente en cada huella: métodos, teorías, prácticas y todos los demás saberes que hoy la marcan.

Después de abordar las dimensiones antropológicas del ser humano, este capítulo está dedicado a estudiar el concepto de educación, qué es y cómo se expresa, así como el origen y la evolución de la educación. Si bien la sociedad del conocimiento representa la maximización de la evolución del concepto de educación, como ha sido señalado anteriormente, ésta es más bien resultado, por lo que no puede prescindir ni mucho menos desentenderse del aporte y la significatividad que ha recibido de las sociedades que la han antecedido. El acápite siguiente aborda los fines, los objetivos y métodos de la educación, con cuyo desarrollo se procura clarificar el camino que pauta el accionar de la escuela y del sistema educativo, así como las demás actividades que sin formar parte de la acción de la escuela son de naturaleza educativa. Más adelante, en el mismo capítulo se trabajan la organización y las funciones del sistema educativo, se focaliza el carácter social de la educación y se analiza el papel que desempeña el estado en el desarrollo de la educación. Al estudiar estos aspectos, la educación ha sido asumida

---

<sup>2</sup> Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio*, Libro Primero, nota, editorial Edaf, S.A., Madrid 1996, p. 36

<sup>3</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 57.

como fenómeno de carácter histórico y cultural y como hecho de naturaleza social. En esta primera parte del capítulo se procura conocer, aunque con las limitaciones que imponen los objetivos de la investigación, lo más aproximado y preciso que ha sido posible, el surgimiento de la actividad educativa y los niveles de desarrollo que la educación ha alcanzado desde las prácticas más rudimentarias en épocas remotas hasta la mayor sofisticación de los sistemas educativos con el desarrollo y maduración de la teorías pedagógicas. Pero, sobre todo, con el surgimiento y consolidación de la escuela con toda su complejidad y sus vertientes. *“Se puede, por lo tanto, decir que la educación existe en estado adulto cuando la función educativa está organizada, y aparece en ese estado desde que todo el cuerpo social que la impone y la modela de acuerdo con su estructura propia siente la necesidad de esa organización. Surge entonces una nueva institución social que es la escuela...”*<sup>4</sup>. Es obvio que esta primera parte con los enunciados que se presenta darían lugar a una o varias tesis, pero el objetivo de esta tesis no es hacer un estudio sobre el concepto, origen, evolución, fines y métodos de la educación sino ofrecer unos esenciales rasgos del fenómeno social de la educación que nos faciliten nuestra entrada en el meollo de la tesis que es el conocimiento de la educación en la república dominicana y ofrecer una alternativa de mejoramiento.

La segunda parte del capítulo está centrada en el análisis de la educación en su relación con el progreso social, cómo se articulan la educación y el progreso y cómo ha cumplido la educación con la cuota de responsabilidad que cada sociedad ha demandado a su escuela, a su sistema educativo. Esta segunda parte del capítulo incluye acápites como los de educación, progreso y crisis social, el legado pedagógico y el cambio social, el impacto de la globalización y las nuevas demandas educativas y, finalmente, la reforma del sistema educativo. Se destaca la relación de la educación con otras ciencias sociales, como es el caso de la sociología, una de cuyas vertientes ha derivado en sociología de la educación. Reputados sociólogos, pedagogos, antropólogos, filósofos y psicólogos, tales como Émile Durkheim, Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Jean Piaget, Margaret Mead, Howard Gardner y otros han dedicado una parte considerable de sus estudios, investigaciones y propuestas a la educación. Hoy por hoy, los estudios relacionados con los conceptos de sociedad, economía, tecnología, información y comunicaciones, que orientan la comprensión de la globalización, la sociedad del conocimiento, el progreso social y el desarrollo humano en general, son reflexiones insoslayables de las cuales

---

<sup>4</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 148.

sería imposible prescindir en un ejercicio de análisis y comprensión de la educación en el siglo XXI.

Cuando se aborda lo relacionado con el progreso social o económico se apela directamente a la educación, porque, si bien la educación por sí sola no explica el progreso y el desarrollo de los pueblos, la educación de calidad y la estructuración de un buen sistema educativo son parte recurrente y obligada, el denominador común en los países que exhiben los mayores índices de bienestar, niveles de vida, progreso y desarrollo humano. La educación está asociada al progreso social en forma indisoluble y explica una parte de éste; ahora bien, en paralelo con el progreso está la crisis, por lo que progreso social y crisis son consustanciales. La sociedad se ve compelida a asumir y mantener los estadios de desarrollo que ha heredado, o en su defecto optar por vías diferenciadoras mediante las cuales conjuga herencia, rupturas, innovaciones y creatividad; lo cual logra no sin mucho dolor y pesar, y no sin sufrir las bajas y pesares que tal decisión conlleva. La aceleración del fenómeno de la urbanización, los progresos vertiginosos de la biotecnología o la conquista abrumadora del espacio dejan una estela compleja en la que se mezclan útiles y grandes beneficios con pérdidas planetarias que dejan daños irreversibles para la humanidad en cuanto a desequilibrio medio-ambiental, alteración genética y pobreza. Quedaría por determinar si las dimensiones del progreso pagan los daños que el mismo trae implícito, daños no ya simplemente inevitables, sino propios, constitutivos del progreso que los engendra y desata. Ese progreso y esa crisis inevitable es telón de fondo y el contexto que enmarca y determina la educación que reclama esta sociedad emergente, globalizada, de la información y del conocimiento.

Si bien se trata de una sociedad que emerge, no ocurre igual con la educación y con la escuela, que no son más que la síntesis histórica que la propia humanidad se ha auto-legado de generación en generación. Dewey, Francisco Ferrer Guardia, María Montessori, Ovide Decroly, Lev S. Vigotsky y Célestin Freinet, entre muchos otros, han estado ahí, no han venido de la noche, habiéndose ocupado de interpretar sus épocas y circunstancias, así como los avances que pusieran a su disposición las ciencias en sus ámbitos y momentos respectivos. En este capítulo se selecciona y asume la parte de la herencia educativa más en correspondencia con el interés teórico del doctorando, a fin de poder contar con insumos que le permitan ordenar su pensamiento cuando asume la reflexión de Durkheim, quien se pregunta: “... *¿qué es la pedagogía sino la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación*



*con miras a regular su desarrollo?”*<sup>5</sup>. El estudio de los trabajos y aportes de estos científicos cimeros de la educación del siglo XX, nos abre a la comprensión de la educación del siglo XXI, y ofrece al doctorando la posibilidad de orientar la construcción de su propuesta en atención a las demandas que según su parecer la sociedad dominicana le hace a la educación secundaria.

Los cambios profundos que ha sufrido la sociedad, ahora de carácter global y planetario, ameritan una particular atención, toda vez que ningún país está en condición de decidir su destino con absoluta soberanía e independencia, por lo menos soberanía e independencia tal como eran concebidas anteriormente. La libertad, la soberanía y la independencia se han vuelto relativas y son tales en atención a la libertad, la soberanía e independencia de los demás Estados, los cuales supeditan sus relaciones y su amistad con los demás países a los parámetros y normativas que desde los últimos lustros del siglo pasado estos se han venido auto-imponiendo. Estos cambios y transformaciones de carácter planetario hacen que la educación y la escuela se vean en la necesidad de revisarse so pena de quedar imposibilitadas de cumplir el cometido que les corresponde.

#### **4.1 Concepto, origen y evolución de la educación**

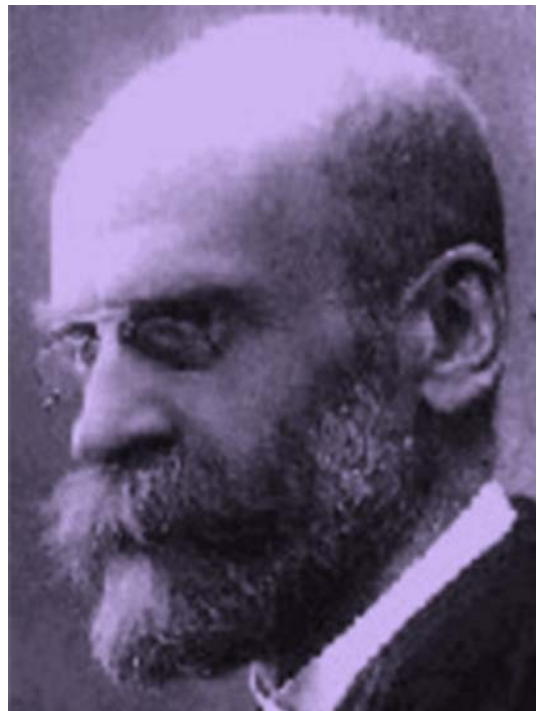
Entre los seres humanos una generación se articula con la siguiente por la vocación de perpetuación y continuidad de la especie y por el nexo cultural que les vincula. En unos casos la generación precedente cumple una función transmisora en cuanto provee a la generación sucesora la información de que dispone como producto social, pero en otros sólo facilita el contacto y viabiliza los procesos que hacen posibles la asimilación y transformación de la información social disponible. El esfuerzo desarrollado en tal sentido tiene la finalidad de posibilitar la ganancia que generan la conciencia histórica y la aculturación; una generación con relación a la otra educa, y ésta a su vez, al ser impactada se reeduca, interpreta, asume y reinterpreta la donación que recibe como herencia. Ese proceso de transmisión, asunción, interpretación y reinterpretación, o mejor de educación, a su vez permite a las generaciones sucesoras definir los esquemas que más adelante le facilitarán la articulación con las generaciones siguientes. Tratando de definir el concepto de educación en el contexto descrito, Fernando de Azevedo en su obra “Sociología de la educación” asevera que “... *es la acción*

---

<sup>5</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 103.

*ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para adaptarlas a sí mismas y, en consecuencia, a su medio físico y social*”<sup>6</sup>. No obstante, si bien las generaciones adultas o precedentes actúan sobre las más jóvenes, educación no es solamente la acción socializadora de la una sobre la otra, sino también la acción mediante la cual la generación sucesora asume, desestima y recrea aquellos elementos que está en posibilidad de asumir, desestimar y recrear, así como los que está en condiciones de crear.

Si bien es notorio el énfasis que algunos autores ponen en el proceso de transmisión de una generación a otra para definir la educación, este punto de vista no refleja la totalidad de los procesos intergeneracionales, ya que al parecer dan de lado a los aspectos relacionados con la recreación y la creación. Para Émile Durkheim *“La educación es la influencia ejercida por las generaciones adultas sobre aquellos que todavía no están listos para la vida social. Su objeto es estimular y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales exigidos de él tanto por la sociedad política como un todo como por el medio particular para el que está específicamente destinado”*<sup>7</sup>. No hay que restar méritos a la transmi-



**Émile Durkheim**

sión y a la herencia que se dan entre las generaciones, pero si tal como aquí se señala, el objeto de la educación se centra entre otros en el estímulo y desarrollo de estados intelectuales y morales según exigencias de la sociedad política, el destino específico a que alude el texto no puede sino referirse al mundo de las posibilidades propias, así como las que propicia el contexto (natural y social). Desde este punto de vista, la educación no sólo es el conjunto de acciones ejercidas por las generaciones precedentes sobre las generaciones sucesoras para adaptarlas a sí mismas, sino también el proceso mediante el cual estas últimas discriminan, innovan y producen hechos sociales originales. En este sentido el concepto de educación trae implícitos, además de

<sup>6</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p.84.

<sup>7</sup> Durkheim, Émile, *Escritos selectos*, Introducción y selección de Anthony Giddens, ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1993, tomado de la “Evaluación pedagógica en Francia”, 2ª edición, 1969, p. 202.

las costumbres y creencias, las prácticas, procedimientos y nuevas ideas, argumentos y explicaciones sobre el mundo, la vida y la propia conducta, tal como afirma Durkheim: “... *la educación, en uso en una sociedad determinada y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales*”<sup>8</sup>.

En mi parecer, el análisis de Enrique Gervilla Castillo, Andrés Soriano Díaz y otros está en línea con las razones expuestas precedentemente en cuanto se acentúa el carácter de reproducción que alienta la educación y la perspectiva de perfeccionamiento que entraña en hecho educativo <sup>9</sup>. Si comparásemos dos momentos cualesquiera, resultarían tales y tantas las diferencias, que las personas fallecidas hace tan sólo 40 o 50 años tendrían dificultades para comprender buena parte de los progresos que marcan los inicios del siglo XXI. De ahí que el componente creativo que propicia y desarrolla la educación tenga que ser subrayado, toda vez que es innegable el aporte de cada generación mediante el cual se dinamiza la historia y avanza la sociedad.

Pero, además del surgimiento de los fenómenos sociales que hace posible la educación, se precisa considerar la visión prospectiva que potencia en cada generación, particularmente en sociedades y culturas más directamente vinculadas con proyectos científicos que requieren de visiones y verdaderos compromisos generacionales. En la medida en que los pueblos logran ensanchar esas visiones y compromisos, crecen las demandas a la educación en razón de que a ella corresponde crear en la mayor cantidad posible de ciudadanos condiciones indispensables para el entendimiento y la asimilación de los mismos; una sociedad con visiones colectivas y compromisos renovados incrementa su potencial de crecimiento y desarrollo, tal como ha venido ocurriendo durante siglos en los países de mayor desarrollo industrial; fenómeno que se expande a otras sociedades que han logrado definir visiones y compromisos que les han permitido avanzar y ocupar espacios importantes en el mapa mundial del progreso. La educación, y particularmente la educación de calidad, caracterizada por la pertinencia y la equidad, se erige como herramienta

---

<sup>8</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, pp. 90-91.

<sup>9</sup> Gervilla Castillo, Enrique y Soriano Díaz, Andrés (Coord.), *La educación hoy: Conceptos, interrogantes y valores*, Grupo Editorial Universitario, España 2001, p. 18: “*Tendríamos que distinguir dos elementos en la educación: El conservador, que equipara educar a socializar (educación como mera transmisión de conocimiento), y el progresista, que insiste en el carácter perfeccionador y superador del hecho educativo. Es decir, por un lado, la educación socializa, en los términos que marca una determinada sociedad, y por otro, perfecciona en relación a una idea abstracta de hombre. En esta segunda acepción hablamos de educación como perfeccionamiento*”.

de primer orden para toda sociedad interesada en la conservación y expansión de sus logros y las interesadas en conquistar espacios que les permitan colocar su población en niveles deseables de bienestar. *“La educación no es, pues, para ella (la sociedad) más que el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia”*<sup>10</sup>. Pero no simplemente de los niños, sino de niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres, con el sentido de permanencia, a lo largo de toda la vida, con el que hoy se concibe la educación.

Probablemente hoy se esté demandando una nueva definición de la educación, más abarcadora, lo que en cierto modo convierte en un tanto parciales las concepciones más sólidas, sin duda, muy útiles pero incapaces de reflejar la riqueza conceptual que ahora la acompaña. Por ejemplo, la visión que sobre la enseñanza tenía John Dewey, hace años satisfizo cabalmente, pero hoy pudiera no reflejar toda la verdad que encierra el concepto. *“Lo que pueda hacer la enseñanza consciente, deliberada, es a lo más liberar las capacidades así formadas por su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido”*<sup>11</sup>. La afirmación de Dewey evidencia los progresos y la riqueza conceptual alcanzada hasta aquel momento cuando la visión sobre la enseñanza omitía cualquier consideración sobre el aprendizaje, énfasis que ha cambiado al ser privilegiado y focalizado más bien lo relacionado con el mismo. Hoy el punto de mira es el aprendizaje más que la enseñanza, por lo que la mayoría de los planes, estrategias, materiales y medios educativos se conciben en atención al estudiante y no tanto en referencia al profesor. El cambio de énfasis hace que la educación, sin descuidar el papel del profesor y la enseñanza, focalice el proceso de aprendizaje y vuelque en éste en forma preponderante los recursos, considerando como prioritario el acto de aprender. No siempre fue ni ha sido así, por lo que no es ociosa la atención que pudiera prestarse a la evolución del concepto.

Las sociedades humanas, gracias a su vocación de permanencia e independientemente de la herencia biológica que los padres legan a los hijos de una generación a otra, entregan como producto social creencias y cultos, prácticas de cultivo, formas de alimentación, relaciones familiares, valores, preceptos morales, hábitos y costumbres en general. Presionada por su limitación temporal, desde épocas tempranas y remotas, la especie humana ha probado modos y construido medios e instrumentos que le permitieran transmitir el legado social de una

---

<sup>10</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 63.

<sup>11</sup> Dewey, John, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, p. 27.

generación a otra. En conjunto, esos modos y procesos de transmisión y sus medios de facilitación, son verdaderos ejercicios de socialización y educación. Pero, ni en la forma ni en el fondo la educación siempre ha sido la misma; sus métodos, sus contenidos y sus énfasis han variado en cada época, de generación en generación, respondiendo en cada caso a niveles de progreso y estadios de desarrollo claramente diferenciados. Las acciones de educación originalmente estuvieron en manos de la familia, luego bajo el control de sacerdotes y líderes religiosos hasta cuando más recientemente hubo de ser asumida como una responsabilidad social y política a cargo del Estado. *“La educación, como realidad social, varía en el tiempo y adopta formas distintas en el espacio, reflejando siempre toda la escala de valores de la sociedad, de modo que sería posible conocer su estructura social conociendo su educación”*<sup>12</sup>. No hay ninguna duda de que educación y niveles de desarrollo son directamente proporcionales; generalmente una sociedad con niveles de desarrollo modestos, se asocia a una educación de calidad inferior, y al contrario, la educación de alta calidad y los mejores sistemas educativos están asociados a sociedades progresistas, con altos niveles de desarrollo.

Tal como señala Durkheim *“... cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible”*<sup>13</sup>. Las llamadas generaciones adultas legan un determinado modelo educativo a la población que habrá de ser educada, y aunque generalmente es asumido sin más, no siempre esto resulta posible, toda vez que grupos sociales determinados en circunstancias específicas actúan sobre el mismo, introduciendo los cambios y transformaciones que les parezcan necesarios; de ahí las reformas que periódicamente sufren los sistemas educativos alrededor del mundo. En ocasiones esas reformas educativas parecen responder a una corriente reformadora de carácter planetario, como ocurre con las que se han derivado de la Conferencia Mundial de la Unesco celebrada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo en 1990, seguida por la Conferencia de Dakar, Senegal, desarrollada del 26 al 28 de abril en el año 2000, de las cuales se han derivado los objetivos de la Educación para Todos (EPT), como muchas otras reformas educativas alrededor del mundo.

Cada sociedad se da una forma determinada de educación, con o sin exclusión, con mayor o menor participación de la familia, la religión y el Estado. Una de las maneras como

---

<sup>12</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p.87.

<sup>13</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 56.

puede ser abordada la educación es atendiendo al rol que cada sociedad asigna a cada una de estas instituciones. *“Según predominen en la organización familiar el hombre o la mujer, la educación, por lo menos la de los hombres, asume en las sociedades totémicas un carácter antifamiliar, o bien toma un carácter más claramente doméstico en las sociedades donde se establece el matriarcado”*<sup>14</sup>. En cada sociedad, con mayores o menores estadios de desarrollo social la educación se asocia a estructuras más simples o más complejas; porque, los niveles de desarrollo social no sólo se vinculan a los niveles de calidad de la educación y del sistema educativo, sino que a estos históricamente también se asocian a los niveles de complejidad de la organización de la educación de que se trate: *“... en su origen, cuando la organización social era muy simple, muy poco variada, siempre igual a sí misma, la tradición ciega bastaba, de igual forma que el instinto le basta al animal”*<sup>15</sup>. El tiempo complejiza la organización social mientras en paralelo se complejizan las instituciones, así como las acciones que se derivan de las mismas; de ahí que el concepto de educación haya evolucionado tanto como lo ha hecho la sociedad a la cual se liga, como hemos visto en el capítulo anterior, desde el momento mismo cuando la educación pasó a ser uno de los elementos constitutivos de la esencia humana, del ser hombre.

Originariamente la familia estuvo a cargo de la educación de los hijos, y si bien las instituciones religiosas, unas veces, y el Estado, otras veces han estado a cargo de la misma, no siempre aquella ha delegado completamente dicha responsabilidad. Incluso muy recientemente y cuando han proliferado las familias monoparentales, el padre a cargo de la prole mantiene una cierta vinculación con la tarea de educar; más la madre que el padre asume los requerimientos que le formula la educación, a la cual se mantiene atenta. Se observa que en la medida en que pasa el tiempo y la sociedad se aleja más de sus estadios originarios de desarrollo socio-cultural, menos depende la educación de la familia, y a la inversa; aún cuando en determinadas culturas otras instituciones asumen la educación de niños y jóvenes, las familias hacen tal delegación sin desentenderse completamente de dicha tarea, en atención a lo que estiman como designio y ley natural. *“En las sociedades de tipo primitivo la educación de la primera infancia estuvo siempre a cargo de la familia, la separación de los individuos del sexo masculino en el momento de la pubertad, y a veces antes, arrancando a los adolescentes de sus familias, no sólo contribuía,*

---

<sup>14</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 128.

<sup>15</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 68.

*como hemos visto, a aflojar los lazos familiares, sino que trocaba la educación familiar por la de las sociedades de varones, en las ceremonias sucesivas de la iniciación”<sup>16</sup>.*

Jean-Jacques Rousseau está convencido de que la primera educación del niño no es sólo de la familia como tal, sino de la madre, la cual ha sido dotada naturalmente para tal fin: *“La primera educación es la que más importa, y esta primera educación corresponde incontestablemente a las mujeres; si el autor de la naturaleza hubiera querido que perteneciera a los hombres, les hubiera dado la leche para nutrir a los niños. Hablad, pues siempre con preferencia a las mujeres en vuestros tratados de educación; pues además de que ellas están llamadas a velar más de cerca que los hombres, y que influyan de continuo más, el éxito les interesa también mucho más...”<sup>17</sup>*. Desde una perspectiva científica Azevedo y desde un punto de vista más filosófico Rosseau destacan el rol de la familia en lo relacionado con la educación de los niños. Mientras el primero asocia la educación a la familia como tal, a partir de los ritos de iniciación la educación de los púberes del sexo masculino era asumida por las sociedades de varones, mientras que Rousseau acentúa el papel de la mujer sobre el del hombre en la tarea de educar y ofrecer el debido seguimiento al desarrollo de los hijos. Lo que justifica por la influencia que las mujeres ejercen sobre los varones y en el interés que por el éxito de los hijos muestran las madres. La fisiología de la mujer que hace posible la maternidad hace presumir que está más directamente ligada que el hombre a la primera educación que el niño requiere; sin embargo, la educación no se circunscribe sólo a la dotación natural, sino que también se refiere al legado y a la potenciación de lo social. Tanto la mujer como el hombre tienen papeles importantes que desempeñar en el proceso de educación a que deben ser expuestas las personas, desde la gestación y a lo largo de toda la vida. Don Manuel Maceiras Fafián lo pone en evidencia al asegurar que *“Desde Platón y Aristóteles, pasando por las tradiciones más liberales, las conductas éticas socialmente productivas imponen exigencias formativas”<sup>18</sup>*.

Pero, la educación no siempre ha sido la misma ni se ha desarrollado a partir de concepciones inamovibles; mientras unos asignan la tarea de educar a la madre, otros la asignan a la madre y al padre y en sentido general a la familia, a la organización religiosa o al Estado. En todo caso, lo importante es la valoración que desde las etapas originarias de desarrollo las

---

<sup>16</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, pp. 127-128.

<sup>17</sup> Rosseau, Jean-Jacques, *Emilio*, Libro Primero, nota, editorial Edaf, S.A., Madrid 1996, p. 35.

<sup>18</sup> Maceiras Fafián, Manuel, *Política educativa, tecnociencia y desarrollo*, en “Educación, globalización y desarrollo”, Radhamés Mejía (Coord.), ediciones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo 2006, p. 55.

sociedades han hecho de la educación, asumiéndola e incorporándola a su estructura hasta alcanzar permanencia en el tiempo. *“La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma”*<sup>19</sup>. La variación que haya sufrido la concepción referida al tipo de relación que debe darse entre la sociedad y los individuos que la constituyen, bien sea de absorción, sumisión o autonomía poco importa porque lo uno o lo otro siempre estará asociado a períodos o momentos específicos, no así el proceso mismo mediante el cual la generación sustituta asume las concepciones de la generación anterior. Individuos como tales y colectividades de estos creen y consolidan concepciones bajo determinados criterios y convicciones, por lo que del modelo educativo: individualizado o impersonal, devienen idénticos resultados en cuando a las tareas de socialización que le corresponde a la educación.

Si se comparan los modelos educativos individualizados que actualmente predominan con los modelos impersonales de la edad media, se verá que la educación cumple el mismo rol socializador que históricamente le ha correspondido. Durkheim se refiere al modelo pedagógico medieval del modo siguiente: *“... el educador en las escuelas medievales se dirigía colectivamente a todos sus alumnos sin que acudiese a su mente la idea de adecuar su acción a la naturaleza de cada uno de ellos. Al propio tiempo, la inmutabilidad de las creencias fundamentales se oponía a que el sistema educativo evolucionase más rápidamente”*<sup>20</sup>. La educación centrada en el individuo y en el carácter autónomo que como ciudadano a éste se le supone, es una de las características principales de la educación occidental a partir de la finalización de la segunda guerra mundial. En general la educación siempre ha cumplido unos roles muy semejantes, particularmente en lo relacionado con la consolidación y el desarrollo de los factores con que la naturaleza ha dotado al ser humano, así como su preparación para asumir y modificar el resultado a que da lugar la dinámica socializadora que se produce de generación en generación. Sin embargo, la producción original que, mediante ejercicios sistemáticos de creatividad, entregan las generaciones marca la diferencia entre las sociedades que se suceden. Nuestra atención está focalizada en la conceptualización, los modelos educativos y los métodos de trabajo por su asociación con los niveles de desarrollo social.

---

<sup>19</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 54.

<sup>20</sup> *Ibíd.*, pp. 105-106.



Desde sus más remotos orígenes la educación ha venido evolucionando y asumiendo aportaciones singulares y diferenciadas no sólo de período en período, sino también de país en país, conforme a los conocimientos y creencias, a los usos sociales y costumbres, a las técnicas y prácticas predominantes. Por ejemplo, *“De acuerdo con las creencias cristianas, educar a un hombre no es embellecer su mente con algunas ideas o permitirles adquirir ciertos hábitos específicos, sino crear en él una actitud general de la mente y de la voluntad que le haga ver la realidad en general desde una perspectiva definida”*<sup>21</sup>. El cristianismo, más que una corriente de pensamiento teórico, es un modo de vivir, un modo de ser que integra el modo de pensar; desde este punto de vista los niños deben ser educados en su modo de pensar y debe creárseles capacidad volitiva suficiente para que actúen en correspondencia con la estructura axiológica que les provee la doctrina. Probablemente aquí esté uno de los hitos del secular enfrentamiento entre quienes entienden que el ejercicio científico implica una renuncia a la fe religiosa y los que por causa de la misma fe proscriben la laicidad de las ciencias.

Es obvio que las creencias religiosas no se construyen siguiendo los parámetros del método científico, pero es obvio que las creencias religiosas proveen unos principios éticos de orden superior nada despreciables. Abordar el concepto de la educación en su evolución histórica obliga a considerarla en los momentos cuando hubo de repuntar iluminada, precisamente, por el cristianismo. *“... nos encontramos con la edad escolástica, que va desde los siglos XII a XIV, y luego con la edad humanista, que dura de los siglos XVI a XVIII. A la primera debemos la totalidad de nuestra organización educacional: universidades, facultades, colegios, grados, exámenes. Todo nos llega de esa época. De la segunda tenemos la enseñanza literaria que, hasta hace poco tiempo seguía siendo la base de nuestra educación intelectual. En las vísperas de la revolución comenzó, finalmente, una tercera fase, en el curso de la cual hubo un intento de complementar esta educación literaria con una cultura histórica y científica... Fue en los círculos protestantes y particularmente en Alemania, donde esta nueva concepción pedagógica emergió por primera vez. Por otra parte, es en los países protestantes donde más se ha desarrollado”*<sup>22</sup>. La religión cristiana, tanto del lado católico como del lado protestante, ha protagonizado hitos nada desdeñables que la ligan en forma indisoluble a la historia de la

---

<sup>21</sup> Durkheim, Émile, *Escritos selectos*, Introducción y selección de Anthony Giddens, ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1993, tomado de la “Evaluación pedagógica en Francia”, 2ª edición, 1969, p. 204.

<sup>22</sup> Durkheim, Émile, *Escritos selectos*, Introducción y selección de Anthony Giddens, ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1993, tomado de la “Evaluación pedagógica en Francia”, 2ª edición, 1969, p. 210.

educación; la edad media, por ejemplo, marcó rupturas conceptuales tanto frente a la familia como frente a la ciudad a cargo de la educación de niños y jóvenes.

La educación es una tarea que históricamente ha sido asumida indistintamente por la familia, las instituciones religiosas o el Estado, y en cada caso ha adoptado características específicas, enfoques, énfasis y matizaciones que al ser incorporados contribuyen a definirla y a redefinirla. Si bien cada uno de estos estamentos ha pretendido asumir la tarea de la educación con exclusión de los demás, ninguno de los otros ha renunciado a incidir en la educación de las nuevas generaciones. Fernando de Azevedo resume este fenómeno en los términos siguientes: *“Pues si se encuentran formaciones escolares en el interior de instituciones domésticas, de las que se desprenderán más tarde, como en la familia patriarcal romana, y si en torno de los monasterios y de las iglesias, tan importantes en la Edad Media por su función intelectual y económica, tanto como por la naturaleza y el número de su población, se produjo la cristalización de un sistema educativo, de origen heterogéneo, las iniciaciones en las sociedades primitivas pueden considerarse como agregados escolares, aunque rudimentarios, completamente independientes de la familia, y las escuelas en la antigua Grecia, subordinadas ya a los magistrados de la ciudad, se formaron como instituciones autónomas, sin lazos con la familia y la religión”*<sup>23</sup>. No parece discutible, pues, el interés de la familia, el Estado y las instituciones religiosas en mantener, si no su dominio absoluto en el manejo de la educación, por lo menos el predominio en la ejecución de dicha tarea. *“Según predomine la familia, como en la organización patriarcal romana, la Iglesia como en la Edad Media, o el Estado político-religioso o político como en la civilización actual, se tiende a una mayor subordinación de la escuela a la familia, a la Iglesia o al Estado”*<sup>24</sup>. El protagonismo del uno y del otro se ha traducido en incremento de la responsabilidad de parte del protagonista, en los casos de la familia y la religión han sido los agentes familiares y los agentes religiosos quienes en forma directa han asumido dicha responsabilidad, en el caso del Estado por el contrario, los actores políticos han delegado en agentes especializados que actúan en nombre y en atención a criterios previamente definidos en contratos sociales o curriculares.

Mientras la familia se valió del nodrizaje y la Iglesia Católica mayormente de los monasterios, las escuelas catedralicias y parroquiales y las instituciones específicamente

---

<sup>23</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, pp. 147-148.

<sup>24</sup> *Ibíd.*, p. 151.

educativas, la educación regida por las instituciones públicas han contado más bien con recintos especializados que responden a determinadas finalidades, relacionadas con la edad, con los deberes nacionales, con las vocaciones y con la actividad profesionalizante. *“Respecto a la enseñanza, la familia se despojó, en efecto, casi totalmente de la función educativa, que se traspasó a los grupos profesionales especializados en su propio campo de acción y mediante agentes e instituciones especiales (escuelas, institutos)... La familia y la escuela, lejos de oponerse, tienden, pues, a computarse y a auxiliarse mutuamente, en una íntima colaboración tanto más fácil de obtenerse en el dominio educativo, cuanto más viva y profunda sea la conciencia de la necesidad de estrechar las relaciones entre la familia y la escuela y de hacer converger para un fin común esas dos grandes instituciones sociales”*<sup>25</sup>. Tal ha sido la expectativa de la familia en cuanto a la educación de los niños y los jóvenes, que aunque el estado ha asumido la tarea de educarlos, aquella no adjura de la misma, al contrario, mantiene una importante cuota de responsabilidad que se expresa en vigilancia y colaboración sistemática con éste. Actualmente son comunes los consejos y juntas escolares, las asociaciones de padres, patronatos, comités de amigos y otros, en los cuales las familias y vecinos cumplen papeles importantes en procura de la equidad, la pertinencia y la calidad de la educación que los centros escolares ofertan a los niños, los jóvenes, a las personas adultas y a envejecientes.

Mientras la Iglesia Católica asumió el protagonismo casi exclusivo en el ámbito de la educación, las creencias religiosas y sus planteamientos morales tuvieron una influencia indiscutible en la educación. Los cambios sociales que se produjeron desde los comienzos de la Edad Moderna introdujeron una dinámica social que condujo a la pérdida de la hegemonía religiosa en la educación. A ello contribuyó de manera significativa la ruptura del monolitismo religioso-católico, desde el primer cuarto del siglo XVI, con la implantación y difusión del protestantismo. En la sociedad actual, la educación ha pasado a manos del Estado, disminuyendo considerablemente la responsabilidad de la institución religiosa, que queda postergada incluso a la responsabilidad de la familia. *“Pero si pasamos de la Edad Media a la época actual, lo que ocurre es una mayor subordinación de la escuela al Estado y, por lo tanto, una serie de conflictos entre la Iglesia y el Estado para la conquista y el dominio de la escuela, que tiende a hacerse pública, bien por la presión externa de factores que trabajan en la transformación de las instituciones políticas en el sentido de desarrollar el radio de acción del Estado, bien por la*

---

<sup>25</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, pp. 129, 131.

*propia acción interna de las instituciones escolares que, creciendo en volumen y complicándose en su estructura, se organizan en sistemas culturales extremadamente complejos, que por un lado, no pueden mantenerse fuera de los presupuestos públicos y, por otro, son cada vez de mayor interés público por la influencia que son susceptibles de ejercer sobre las nuevas generaciones”<sup>26</sup>.*

La religión fue relevada de la responsabilidad de la educación de los niños y los jóvenes y paralelamente con esto se produjo el cambio de énfasis al dejar Dios de constituir el centro y la salvación del alma el objetivo final de la educación y de la vida. En estas nuevas circunstancias la trascendencia cede su espacio a la inmanencia, por lo que educador y educando miran hacia sí mismo más que a un ser superior fuera del hombre. En ese contexto surgen dos orientaciones educacionales en el siglo XVI: *“La primera está representada por Rabelais y se caracteriza por la necesidad de expandir la naturaleza humana en todos los sentidos, sobre todo por un gusto desmedido por la erudición, por una sed de conocimientos que nada podía apagar. La segunda corriente, personificada por Erasmo, no poseía esta extensión y no manifestaba ambiciones tan elevadas. Por el contrario, reducía los principales elementos de la cultura humana solamente a la cultura literaria y hacia el estudio de la Antigüedad clásica, casi el único instrumento de esta cultura. El arte de escribir y de hablar ocupaba aquí el lugar que tenía el conocimiento en la pedagogía rabeliana. El objetivo esencial de la educación era permitir al niño probar las obras maestras de Grecia y Roma y estar en condiciones de imitarlas inteligentemente”<sup>27</sup>.* En ambos casos se subraya el interés por lo humano y por la razón, como la verdadera respuesta al teocentrismo que había dominado el pensamiento y la vida del hombre por mucho tiempo.

Este tránsito no se ha dado de la misma forma ni con la misma intensidad en todos los tiempos y en todas las culturas y sociedades. La tendencia a la secularización y a la participación creciente del Estado en la educación se vuelve una constante, particularmente, a partir del triunfo de la revolución Francesa y la consolidación del estado Moderno. *“No sería posible, pues, trazar un esquema racional, válido para todos los pueblos, del proceso evolutivo de la escuela, ni respecto a las instituciones sociales (familia, fundación, iglesia) bajo cuya dependencia estuvo hasta su emancipación, ni respecto a las formas que revistió, y que estuvieron siempre íntimamente ligadas a las formas dominantes en la estructura de las sociedades, durante el*

---

<sup>26</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, pp. 151-152.

<sup>27</sup> *Ibíd.*, p. 209.

*proceso de su evolución*”<sup>28</sup>. El Estado Moderno consagró la educación laica, siendo ésta asumida como válida por la sociedad, no obstante la persistencia del pensamiento religioso en algunas culturas marcadas por criterios fundamentalistas, que si bien son comparativamente menores, su activismo actual es de tal envergadura que sus consecuencias tienen un impacto global.

La educación dejó de ser una actividad de minorías y en la actualidad abre sus puertas no sólo a niños y jóvenes, mujeres y hombres, a las personas adultas y a los envejecientes desde el convencimiento de que la educación del ser humano ha de ser para todos y debe tener lugar a lo largo de toda la vida. Este nuevo acento ha cambiado los propósitos educativos de la sociedad actual. “... Dewey asigna tres funciones a la educación: El desarrollo personal, el favorecimiento de la igualdad de oportunidades y la integración ocupacional y laboral en el entramado económico”<sup>29</sup>. La educación como bien público se convierte en derecho inalienable de todas las personas, sin que medie la condición social o económica, el credo político o religioso, ni la raza ni ningún otro elemento de cualquier naturaleza. Como la educación ha venido a constituirse en bien público y derecho inalienable, el Estado se ha hecho garante de una educación con estándares de calidad y en cantidad suficiente para todas las personas.

De esta manera, la escuela viene a constituirse en la herramienta de socialización por excelencia y en el instrumento que permite al Estado cumplir con su compromiso de garantizar educación pertinente, suficiente y de calidad para todos. “La escuela se concibe, no sin una gran dosis de idealismo o al menos de utopismo, como reestructuradora del orden social. Y aquí se entroncan las esferas de la política y de la educación, pues ambas coinciden en que suponen, o al menos deberían suponer, una gestión inteligente de los asuntos humanos”<sup>30</sup>. Como ya no se trata tan sólo de formar ciudadanos para hacer la guerra y defender a su país ante la agresión extranjera, sino más bien de organizar su convivencia social y pacífica mediante un proyecto de ilusionante para todos y de fomentar el bienestar de los ciudadanos mediante el interés general, la educación ha alcanzado un grado tal de complejidad que afecta a la sociedad en general. Se espera que la escuela sea capaz de formar a niños, jóvenes, adultos y envejecientes hasta hacerlos capaces de ejercer la ciudadanía que les corresponde, sean competentes para su incorporación al mercado laboral, se conviertan en agentes de una cultura de paz y cuidadores de la salud del

---

<sup>28</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 150.

<sup>29</sup> González Monteagudo, José, *John Dewey y la pedagogía progresista*, en “El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI”, Jaime Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 34.

<sup>30</sup> *Ibíd.*, p. 25.

planeta en atención a las nuevas demandas que impone la sociedad del siglo XXI, globalizada, de la información y del conocimiento. Si bien la misión que cumple la educación parece clara y es asumida consensualmente, Howard Gardner como otros investigadores condiciona el rol de la escuela a que asuma el objetivo de desarrollar las inteligencias, como forma de lograr que la educación cumpla su cometido. *“Desde mi punto de vista, el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias. La gente que recibe apoyo en este sentido se siente, según mi opinión, más implicada y competente, y,*



**Howard Gardner**

*por ende, más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva”<sup>31</sup>.* Se proponen nuevos objetivos y originales contenidos que deberán constituirse en la preocupación central de la escuela y que deberán ser abordados en mejor forma al contar el centro educativo con los nuevos hallazgos que aportan las ciencias.

Las inteligencias múltiples y las competencias básicas son algunos de los contenidos nuevos que tiene que incorporar la escuela con el empleo de estrategias innovadoras, en razón de que no existen antecedentes que puedan orientar su tratamiento y abordaje. Incluso, el propio Durkheim en su momento reclamó el diseño de un modelo

escolar nuevo y de unas estrategias creativas y apropiadas con las demandas y posibilidades de la escuela. *“Esto explica nuestra concepción actual de la escuela, porque para nosotros la escuela no debe ser una suerte de fonda en la que diferentes maestros, extraños los unos con los otros, llegan a instruir de un modo heterogéneo a alumnos que no tienen conexión entre sí y que sólo se juntan temporalmente. Para nosotros también cada nivel de la escuela debe formar un*

---

<sup>31</sup> Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples*, ediciones Paidós, Barcelona 1995, p. 27.

*medio moral integral que contenga cercanamente al niño y actúe sobre su naturaleza entera”<sup>32</sup>.*

En otras palabras, la sociedad reclama una renovación cabal de la escuela. La complejidad, diversidad y riqueza de la educación, será muy semejante al patrimonio, pluralidad y composición que tenga la sociedad en que está inserta. Grandes han sido los objetivos logrados hasta el presente por la educación, sin embargo la sociedad del siglo XXI está demandando del sistema educativo nuevas metas, originales procedimientos metodológicos de la docencia, incorporación de la investigación al ámbito de la escuela a fin de fomentar la creatividad y la innovación en los estudiantes. La nueva escuela ha de enmarcarse plenamente en el espacio del desarrollo científico y ha de aprovechar las nuevas tecnologías a fin de desarrollar las competencias, habilidades y destrezas en el individuo, que faciliten su incorporación al entorno productivo, organice el mantenimiento de su capital humano y tecnológico, manteniendo las expectativas de bienestar en los ciudadanos.

---

<sup>32</sup> Durkheim, Émile, *Escritos selectos*, Introducción y selección de Anthony Giddens, ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1993, tomado de la “Evaluación pedagógica en Francia”, 2ª edición, 1969, pp. 205-206.

## 4.2 Fines, objetivos y métodos de la educación.

Tal vez el título de este apartado parezca pretencioso, pero se trata tal solo de una elemental aproximación, puesto que no es éste el objetivo de la tesis, como ya he dicho con anterioridad. Sin embargo, me ha parecido que en una tesis dedicada a la educación en la República Dominicana, no debería faltar alguna referencia a estas dimensiones esenciales de la educación. La educación ha de considerarse siempre en el contexto de la sociedad y la sociedad contemporánea se mueve envuelta en una dinámica indefinida que a su vez se difunde a los elementos funcionales y estructurales que la constituyen. Este rasgo que posibilita la articulación de los elementos estructurales y funcionales mediante los procesos de cambio, cuestiona el statu quo y genera demandas imprevistas y respuestas que no pueden evadir las fuerzas convergentes en dicha sociedad de la que tratan de hacer la interlocución la educación y la escuela. Los interrogantes que surgen de todos los tipos y en todas las direcciones en conjunto representan las demandas que está en la obligación de satisfacer la educación, respuestas que expresa por medio de la propuesta curricular que expresa y da sentido a la escuela. “... *cada sociedad produce un cierto ideal de hombre, de lo que debería ser, tanto desde el punto de vista intelectual como del físico y moral... Es este ideal, que es a la vez integral y diverso, el que es el foco de la educación*”<sup>33</sup>. El ser humano así concebido se expresa en el tipo de niño, joven, adulto y envejeciente que se compromete a formar la escuela, creando de ese modo la ciudadanía que constituye la preocupación principal de la educación.

Se trataría de crear ciudadanía a partir de la formación de los sujetos cuya actuación colectiva es la expresión de la sociedad. Para lograrlo no es suficiente la transmisión de contenidos y de valores de una generación a otra, se espera que la generación sustituta, además de asumir el legado de la generación precedente, sea capaz de procesar y renovar en forma creativa el producto que hereda. “*Para nosotros también el objeto principal de la educación no es proporcionar al niño un mayor o menor grado de temas de conocimientos sino crear en él una disposición profunda, una especie de perspectiva del alma que lo oriente en una dirección*

---

<sup>33</sup> Durkheim, Émile, *Escritos selectos*, Introducción y selección de Anthony Giddens, ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1993, tomado de la “Evaluación pedagógica en Francia”, 2ª edición, 1969, p. 201.



*definida, no sólo durante su niñez sino toda su vida*”<sup>34</sup>. En todo caso la sociedad asigna a la escuela la tarea de convertir en expresión ciudadana los sujetos sociales a partir del hombre que concibe. Ese hombre informe pero real que es el ideal que expresa la razón de ser de una sociedad, sus compromisos, sus acciones, sus riesgos, en fin, ese ideal de hombre representa el fin último de la educación. En palabras de Durkheim se trata de construir en cada sujeto “una especie de perspectiva del alma”, que será la que dará direccionalidad a los individuos que en su recorrido por el horizonte vital sabrán equiparse en atención a la perspectiva en que avanzan.

John Dewey lo expresa en forma pertinente cuando asegura que: “... *a medida que una sociedad se hace más ilustrada, comprende que es responsable no sólo de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones existentes, sino también de hacerlo para una sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin*”<sup>35</sup>. Dewey toma como referencia a las sociedades estables, debidamente consolidadas y en plenitud de su configuración, sin embargo, en sociedades más bien emergentes o en aquellas sociedades consolidadas pero condicionadas por los cambios profundos que les sobrevienen y de manera particular en la actualidad el tiempo que media entre el presente y el futuro es tan breve y cercano que tienen que vérselas con un futuro que se hace presente. Esto ha venido ocurriendo desde la década de los ochenta del siglo pasado cuando parece acelerarse el ritmo de los cambios y a las sociedades no les ha faltado tiempo para pensar sobre su inminente futuro.

Las sociedades contemporáneas se ven compelidas a encarar con notable creatividad e innovación las urgentes demandas que reciben de los ciudadanos. Tal vez estemos siendo testigos, desde mediados del siglo pasado, de cambios vertiginosos y de las transformaciones más profundas que ha conocido la historia de la humanidad y la misma situación de centralidad con que vivimos tales acontecimientos nos impidan valorarlos en sus dimensiones reales. A modo de ejemplo está la reconstrucción de Japón, que habiendo sido devastado por la guerra, en apenas tres o cuatro décadas pasó a convertirse en la segunda economía más importante del mundo; la rebeldía planetaria de los jóvenes en la década de 1960; la conquista del espacio sideral; la caída del muro de Berlín en 1989 y con ella la conclusión de la guerra fría; la globalización de la economía; el nuevo papel económico, social, político y profesional de las mujeres en el mundo actual, así como el predominio y planetarización de la tecnología de la

---

<sup>34</sup> Durkheim, Émile, *Escritos selectos*, Introducción y selección de Anthony Giddens, ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1993, tomado de la “Evaluación pedagógica en Francia”, 2ª edición, 1969, p. 205.

<sup>35</sup> Dewey, John, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, p. 29.

información y las comunicaciones. El siglo XXI trajo consigo claras diferenciaciones con relación a cualquier otro momento de la historia; y con él surgió ese hombre planetario que no conoce los límites que antes le impusieran el tiempo y el espacio, un hombre con nuevos criterios e ideales y, por consiguiente, con nuevas demandas educativas. “... *un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales como son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación*”<sup>36</sup>.

Toca a la escuela viabilizar el fin de la educación e ir tras la construcción de ese ser social nuevo que demanda y espera de ella esta nueva sociedad, la de la globalización y el conocimiento. Una sociedad caracterizada por la aceleración de la urbanización y el achicamiento de las áreas rurales, por el flujo cada vez mayor de las comunicaciones, la crisis de la familia, el rompimiento del equilibrio ecológico y por la proliferación de la regionalización y la estructuración de bloques de poder económico y político. Tanto los desafíos sociales como el fin de la educación están debidamente clarificados, por lo que toca a la escuela reordenarse y orientar sus acciones hacia la consecución del mismo porque, tal como señala Dewey, “*Un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso... el fin como resultado previsto da dirección a la actividad; no es la visión ociosa de un mero espectador, sino que influye en las medidas tomadas para alcanzar el fin*”<sup>37</sup>. No hay más que esperar que la educación cumpla su cometido en el sentido de propender hacia ese hombre que requiere la sociedad y del cual espera una gestión racional.

La sociedad aspira contar con ciudadanos que actúen orientados en unos principios y valoraciones éticas que les permitan subrayar su sentido de responsabilidad frente a la agresión del ambiente, preparados para adaptarse a los cambios rápidos que provocan la tecnología y la información, conscientes de los riesgos que trae implícitos el progreso, con alto sentido la equidad, innovadores y creativos, permanentemente comunicados y con capacidad a toda prueba para potenciar y maximizar el conocimiento. Se esperaría que con estas aspiraciones sociales a mano y con una clara definición del ideal de hombre que ha definido la sociedad, la escuela

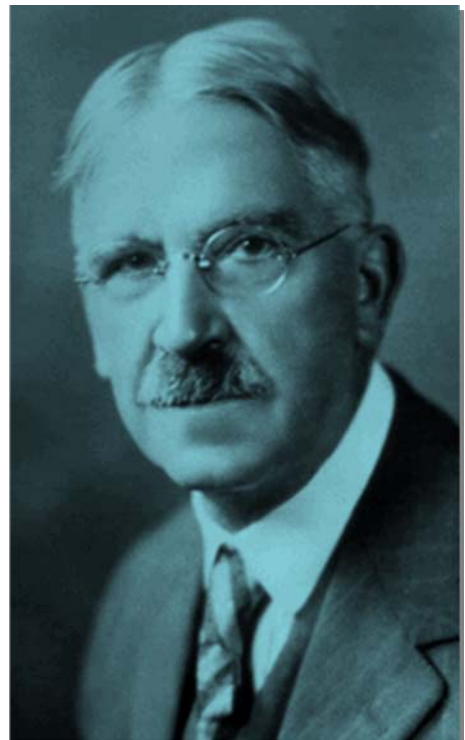
---

<sup>36</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 64.

<sup>37</sup> Dewey, John, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, p. 93.

contemporánea ponga mano a la obra y desarrolle sistemáticamente y con carácter de permanencia las tareas que le han sido asignadas para producir el ser social, el ciudadano educado a partir de las demandas y características anteriormente indicadas. *“Un fin debe ser, por tanto, flexible; debe ser capaz de alterarse frente a las circunstancias... Un buen fin contempla el estado actual de la experiencia de los alumnos y, formando un plan provisional de tratamiento, tiene el plan constantemente a la vista y lo modifica cuando las condiciones lo exigen”*<sup>38</sup>. La flexibilidad del modelo y la dinámica de las estrategias forman parte de la propuesta que obliga a la escuela, condicionada por el aprendizaje y por aquellos fenómenos y componentes asociados al mismo, particularmente en países donde como en la República Dominicana, la educación representa una de las vías más esperanzadoras con que cuentan.

Se trata de ofrecer educación con una clara conciencia de que la misma cumple un determinado cometido; la sociedad, habiendo definido el ideal de hombre que concibe, a la vez define y asume su compromiso, el cual condiciona la educación ofertada con la clara intención de avanzar orientada en las pautas que definen su finalidad. *“... Los fines significan la aceptación de responsabilidad por las observaciones, anticipaciones y arreglos requeridos para realizar una función, sea el cultivar o el educar. Todo tiene valor en cuanto suministra observación, elección y planeamiento al realizar una actividad de momento en momento y de hora en hora; si esto se hace sólo por el sentido común del propio individuo (como ocurrirá si se impone desde fuera o se acepta por autoridad) será perjudicial”*<sup>39</sup>. La educación, pues, no puede avanzar sin una intencionalidad, la cual le permite determinar sobre la marcha si la misma avanza o no por la vía que la conduciría a la consecución del fin que la justifica y que a



**John Dewey**

la vez define su razón de ser. De esta forma, la educación avanza en atención a la direccionalidad que le impone la sociedad; como la expresión más concreta de la educación, la escuela expresa

---

<sup>38</sup> Dewey, John, o.c., p. 95-97.

<sup>39</sup> Ibídem, p. 96.

en el día a día el compromiso de aquella, asumido por la sociedad y expresado contractualmente mediante propuestas curriculares y planes de estudio. *“Un fin educativo debe fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos adquiridos) del individuo determinado que ha de educarse”*<sup>40</sup>.

Que la educación tenga un fin claramente definido potencia a la sociedad por cuanto el mismo constituye la visión que orienta sus acciones y explica todas las acciones emprendidas en su nombre. La posibilidad de que la sociedad pueda disponer de uno o más fines educativos está condicionada por el concepto de identidad que la misma posea y por el proyecto que como tal haya definido y adoptado. En otras palabras, los fines de la educación iluminan y actúan como el combustible que pone en movimiento el proyecto societario.

Mientras la sociedad define el tipo de educación que reclama y con la cual se compromete, la educación le garantiza a aquella permanencia y consolidación a partir de las creencias, ideas y sentimientos que promueve, para lo cual forma a los ciudadanos y los califica hasta hacerlos capaces de asumirlos y complementarlos mediante el desarrollo de actos continuos y sistemáticos de creatividad. *“... es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares”*<sup>41</sup>. Son precisamente los aprendizajes que fomenta la escuela los que garantizan el carácter social del proyecto educativo el cual, en la medida en que se consolida, pierde especificidad y adquiere cierta trascendencia para constituirse en una expresión más bien generalizante. Porque, como bien señala Durkheim, *“No cabe la menor duda de que los fines que persigue la educación se apartan cada día más de los condicionamientos locales o étnicos que los singularizaban antaño; se tornan más generales y más abstractos”*<sup>42</sup>. Se apartan no en sentido de negación, sino más bien que los redimensionan.

El carácter social del proyecto educativo debidamente consolidado explica el desarrollo de los diálogos de carácter planetario que culminan en experiencias tan plurales como las Conferencias Generales que cada 10 años auspicia la UNESCO, o las Conferencias Regionales que desarrollan organismos tan importantes como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Organización de Estados Iberoamericanos para la

---

<sup>40</sup> Ibídem, p. 98.

<sup>41</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 74.

<sup>42</sup> Ibídem, p. 124.

Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Esto se hace más claro aún si se considera que el fruto de las investigaciones y los avances que se hacen en la producción de conocimientos generalmente salen del ámbito local y se convierten en patrimonio social sin limitaciones geográficas o de cualquier otra naturaleza; debido a que *“La función primordial de la educación debe ser el perfeccionamiento humano, tanto como sea posible”*<sup>43</sup>. En realidad a lo que se alude es al hombre en su acepción más universal, concepto con el que está comprometida la educación y al que tributa desde el ámbito de su competencia; y como se la supone orientada en estándares globales de calidad que a su vez responden al ideal de hombre que la sociedad en tal dimensión concibe, reclama la identificación de medios, el diseño de modelos y la implementación de métodos y estrategias con la mayor amplitud de ámbitos que sea posible.

Lo que sea la educación en una región o en un país determinado no es responsabilidad ni patrimonio exclusivo de la región o del país de que se trate, de ahí que haya que considerar la estandarización de los condicionantes; los países y grupos de países no hacen sino asumir cuotas y tributar al conglomerado a partir de sus resultados. El horizonte planetario en que se sumerge progresivamente la sociedad del conocimiento reclama el desarrollo de modelos y estrategias que se correspondan con el carácter global del fin que condiciona la educación. *“Un fin verdaderamente general amplía el horizonte y estimula a tener en cuenta más consecuencias (conexiones). Esto significa una observación más amplia y más flexible de los medios,... los fines generales no son sino puntos de vista previos desde los cuales contemplar las condiciones existentes y estimar sus posibilidades...”*<sup>44</sup>. Los fines a su vez definen los objetivos educativos que marcan las paradas y puntos de llegada de la educación, lo que facilita contar con informaciones oportunas que permiten introducir correctivos, reorientar los procesos y consolidar e incrementar aquellos resultados asociados a los indicadores de logros.

Fines educativos validados socialmente dan lugar a la asunción de objetivos y metas cuya consecución demandará la utilización de medios y recursos en correspondencia con las aspiraciones sociales y, por tanto, medios y recursos igualmente válidos. Si los medios y los recursos se corresponden con la naturaleza de las metas y los objetivos así definidos, es claro, en consecuencia, que medios y fines quedan igualmente validados. Una educación concebida a partir de fines así sustentados, más los procesos que ella posibilita, demandará la utilización de

---

<sup>43</sup> Gervilla Castillo, Enrique y Soriano Díaz, Andrés (Coordinadores), *La educación hoy*, Grupo Editorial Universitario, España 2001, p. 39.

<sup>44</sup> Dewey, John, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, pp. 98, 101.

recursos y medios proporcionados. “*Que se trate de los fines que persigue o de los medios que utiliza, siempre responde a necesidades sociales; son ideas y sentimientos colectivos lo que expresa*”<sup>45</sup>. Se trataría de una sociedad sustentada en principios éticos y morales suscritos voluntaria y libremente por el cuerpo social, sin que medien la injerencia y la fuerza como instrumentos de coacción; en los regímenes de fuerza en los que los fines de la educación no necesariamente representan las aspiraciones de la sociedad, las metas y los objetivos dan lugar a medios e instrumentos, normas y procedimientos sin la debida validación y sustentación social. Sin duda, “... *metas o fines actúan como imanes que dirigen el desarrollo de la educación en uno u otro sentido*”<sup>46</sup>. Los fines orientan e iluminan las acciones educativas.

Ahora bien, que existan fines claramente definidos, y que una sociedad dispongan de objetivos educacionales en correspondencia con aquellos, no necesariamente implica que la educación que se desarrolla en el día a día responda a los mismos. Unas son las formulaciones, las cuales expresan el interés y anuncian una determinada intención, y otra cosa distinta es la ejecución de dichas formulaciones. No toda intervención educativa potencia la consecución de los fines educativos, por cuya razón una fuerte dosis de compromiso social y voluntad política son necesarios para alcanzarlos. “*En suma, el establecimiento de fines implica la intervención en la misma realidad para conseguirlos... El verdadero fin es, simplemente, la parte del proceso que se halla en el futuro... Pero para que sean efectivos, según lo dicho, han de partir de una planificación y estudio de los medios. Por eso, no los determina el criterio personal de un único individuo, sino toda la comunidad partiendo de la base de su propia observación y experiencia. Los fines son sociales y, en palabras de Dewey, variables*”<sup>47</sup>. Una sociedad en vías de desarrollo como es el caso de la República Dominicana, que durante mucho tiempo ha acumulado una deuda social importante, particularmente en materia de educación, se encuentra con superiores dificultades para poner a andar la oferta educativa al ritmo que exigen los fines de la educación; sin embargo, la experiencia de Irlanda y otros países nos permite abrigar expectativas fundadas de que ello no es del todo descartable y que la convergencia de determinados factores puede ser una importante contribución a la consecución de los fines educativos de la sociedad.

---

<sup>45</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 138.

<sup>46</sup> Gervilla Castillo, Enrique y Soriano Díaz, Andrés (Coord.), *La educación hoy*, Grupo Editorial Universitario, España 2001, p. 18.

<sup>47</sup> Ibídem, pp. 18-19.

Se trata es de hacer coincidir el compromiso social con la voluntad política, direccionarlos y hacerlos coincidir con el proyecto educativo. Esta coincidencia, tan necesaria como deseable, mejoraría considerablemente el sentido de la educación expresado en la escuela. A partir de tal convergencia la escuela no tendría ninguna otra posibilidad que no fuera validar con la experiencia las máximas aspiraciones de la sociedad en su interés de construir ciudadanía. *“La educación real, el hecho educativo, podría separarse de ciertas metas ideales o utópicas que se detienen para todos los hombres en cualquier circunstancia. No es la sociedad, o la realidad presente, quien los determina, sino un criterio universal acerca de lo que es bueno o deseable para el hombre. Esos fines se apoyan en valores considerados universales”*<sup>48</sup>. Toca a cada sociedad hacer valer sus aspiraciones, mostrar empeño y echar a andar su determinación por operacionalizar su concepción de lo bueno.

La escuela expresa el proyecto educativo mediante el cual una sociedad procura hacer valer su concepción de la educación; pero para que la escuela logre expresar concretamente los fines de la educación que procura operacionalizar, requerirá asumir una fundamentación que muestre la conformidad y armonía con los valores que dicha sociedad esgrimiera como base de sustentación de la referida concepción educativa aquí aludida. *“Lo que debe ser (esta meta ideal del proceso educativo) se define a partir de un cuadro axiológico que hace deseable el fin propuesto y constituye la base que orienta el proceso educativo. Constituyen un conjunto de valores que se sustentan en la concepción que se tenga del ser humano, del mundo y de la vida”*<sup>49</sup>. El mundo y la vida que éste refleja se construyeron a base de experiencias, ideas y creencias con una larga historia que bajo ninguna circunstancia podrá obviar la escuela, porque la escuela no surge de la nada como tampoco ha surgido de la nada la concepción de la educación que la sociedad posee; la educación es el resultado de la reflexión y de la acción social y la escuela, como instrumento de la concepción educativa, tiene que reflejar esas reflexiones y esas acciones. *“De la escuela también se espera que culmine el proceso de socialización de las personas, formándolas para ocupar su condición de ciudadanos, es decir, de sujeto/agente de derechos y obligaciones en los terrenos político, económico y social”*<sup>50</sup>. La escuela, que asume el proyecto educativo y lo articula en términos curriculares, se empeña en la construcción de

---

<sup>48</sup> Gervilla Castillo, Enrique y Soriano Díaz, Andrés (Coordinadores), *La educación hoy*, Grupo Editorial Universitario, España 2001, p. 19.

<sup>49</sup> *Ibídem*.

<sup>50</sup> Guerrero Serón, Manuel, *Manual de sociología de la educación*, editorial Síntesis, Madrid 2002, p. 109.

ciudadanía, razón por la cual la valoración que de ella hace la sociedad y la conformidad que de su accionar expresa va más allá de los resultados de finalización de los años escolares o un simple informe estadístico de promoción y repitencia.

Los fines de la educación dan sentido a la actividad escolar como a las actividades de sus agentes y estos mismos fines explican su complejidad. *“No se puede concebir que el trabajo del educador sea verdaderamente útil y creador sin que su vida y actividad estén dominadas por un ideal, tanto más fecundo cuanto más esclarecido esté por el examen de la esencia del espíritu y de su significado en el conjunto de la realidad, y por una visión general de la vida y de los fundamentos de toda educación... Las finalidades específicas del proceso pedagógico están, pues, impuestas por los caracteres fundamentales de cada sociedad y por las ideas colectivas, religiosas y morales, económicas y políticas, que representan los elementos componentes de cierta cultura, y orientan ese trabajo en una u otra dirección de acuerdo con la correspondiente escala de valores”*<sup>51</sup>. Ni la escuela ni el educador están en libertad de enseñar lo que les parezca mejor, sino todo lo bueno que la sociedad identifique y que se corresponda con el ideal de hombre que ésta haya concebido; sólo este accionar justifica la existencia de la escuela, y solamente esta escuela contará con el apoyo de la sociedad debidamente consensuado.

Los objetivos de la educación se explicitan en el cumplimiento de las tareas que desarrolla la escuela. A la escuela corresponde la selección de los objetivos, los contenidos y las competencias, así como los enfoques y las estrategias que constituirán el andamiaje de la oferta educativa. El estudiante es la razón de ser de la escuela, de las aulas y de los maestros, sin aquel carece de sentido la existencia de estos, por lo que la valoración de la misma está sujeta al valor que la sociedad le asigne al aprendizaje y por ende a los sujetos de aprendizaje. No se trata de transmitir contenidos pura y simplemente, ni se trata de que quien sabe entregue sus saberes a quien no sabe, lo que la escuela procura es posibilitar aprendizajes promoviendo el contacto del sujeto del aprendizaje con los conocimientos y proporcionando las herramientas indispensables que los hagan posibles. *“No hay contradicción en decir que en las escuelas existe a la vez demasiada y demasiada poca información proporcionada por los demás. Se abusa de la acumulación y la adquisición de información para reproducirla en la repetición y el examen. El conocimiento, en el sentido de la información ulterior, de descubrir, o aprender, más cosas. Con frecuencia se trata como un fin en sí y entonces el objetivo llega a ser amontonarlo y exponerlo*

---

<sup>51</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, pp. 326, 328.



cuando se pide. Este ideal estático, de almacenamiento del conocimiento es enemigo de todo desarrollo educativo”<sup>52</sup>. El objetivo hace posible que cada estudiante aprenda lo que debe aprender, y no tanto que los profesores desarrollen acciones de enseñanza sin considerar que el aprendizaje es meta y objeto de su trabajo; educar, en este sentido, matiza de alguna manera la tarea de enseñar al revalorizar todas las acciones que hacen posible la producción de conocimientos y, por consecuencia, el aprendizaje que se deriva de tal experiencia.



Lev S. Vigotsky

Importan no sólo los contenidos que se transmitan, sino también los modos y procedimientos que propician el conocimiento de esos contenidos, el surgimiento de otros contenidos y valoraciones pertinentes que por la significatividad que tienen para quien aprende son asumidos y aprovechados como propiciadores de otros saberes y conocimientos que la experiencia educativa posibilita. *“Vigotsky introduce la enorme importancia de los contenidos procedimentales, junto a otros, en la enseñanza formal. O, en otras palabras, en el ámbito de la vida cotidiana y de lo informal es posible incorporar muchos instrumentos y procedimientos relevantes para poder participar activamente en un contexto cultural determinado, pero es evidente que alguno de ellos, y especialmente sus usos más descontextualizados, requieren de la enseñanza formal, lo cual hace a ésta enormemente relevante para el desarrollo de las personas y, por eso, debe ser comprendida y diseñada desde esa perspectiva”*<sup>53</sup>.

La educación avanzó cuando pasó de estar focalizada en la enseñanza a convertir en núcleo de sus preocupaciones más bien el aprendizaje, y vuelve a avanzar cuando además de contenidos de naturaleza cognitiva, identifica contenidos procedimentales, actitudinales o valorativos. Con la

---

<sup>52</sup> Dewey, John, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, p. 139.

<sup>53</sup> Vila Mendiburu, Ignasi, “Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 222.

realización de sus tareas cotidianas, la escuela avanza hacia el logro de los objetivos que definiera en el proyecto que representa su propuesta curricular, pero además de los objetivos que persigue, precisa determinar el camino que estime más adecuado para lograrlo, en pocas palabras, requiere asumir un modo, una metodología de trabajo que ordene los esfuerzos y haga posibles las aspiraciones sociales. Los métodos, procedimientos o estrategias que sean asumidos no sólo deberán responder a los fines y objetivos de la educación, también tendrán que fundamentarse en el compromiso contraído por la escuela mediante la expresión curricular que ha definido y adoptado, que también orienta las actividades escolares.

Otro avance relacionado con el ordenamiento de la escuela, su interés en mejorar la eficacia y hacerla más cónsona con la educación por la cual actúa, está relacionado con la incorporación del enfoque curricular por competencia, que no reniega, sino que incorpora, utiliza y hace avanzar el enfoque centrado en los contenidos. Al respecto, los sistemas educativos articulados en la Unión Europea (UE) han identificado las que consideran “competencias básicas o clave” para el aprendizaje permanente; las definen como *“una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”*; y explican que *“son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”*<sup>54</sup>. En el documento de referencia establecen como las ocho competencias clave las siguientes: i. comunicación en la lengua materna; ii. comunicación en lenguas extranjeras; iii. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; iv. competencia digital; v. aprender a aprender; vi. competencias sociales y cívicas; vii. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; viii. conocimiento / conciencia y expresión cultural. La escuela procura desarrollarlas y hacer que las personas descubran y usen su propio potencial. *“Las competencias que están debajo de algunas acciones: analizar un texto y reconstruir las intenciones de su autor; argumentar con la intención de convencer al interlocutor; identificar, tomar en peso y resolver un problema científico; negociar y conducir un proyecto colectivo... no se identifican totalmente con conocimientos sino que los utilizan, los integran y los movilizan de cara a la situación concreta en la que vayan a ser aplicados”*<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Comisión de las Comunidades Europeas, *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Anexo 2005/022 (COD)*, Bruselas 2005.

<sup>55</sup> Marco Stiefel, Berta, “Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar”, *Revista de Educación, Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003, pp. 348-349.

Desarrollar las competencias básicas/humanas en cada individuo, logrando que cada quien se haga consciente de sí, use y potencie lo que es como ser humano y como ciudadano es la aspiración última de la sociedad tocante al hombre; tal como asevera Durkheim: *“Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, ¿no es éste acaso un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro? Si el hombre no hubiese conocido otras necesidades que aquellas, muy simples, que sientan sus raíces en su constitución individual, no se habría puesto jamás en busca de la ciencia, tanto más que ésta no ha podido ser adquirida más que a través de laboriosos y dolorosos esfuerzos”*<sup>56</sup>. Estos hallazgos y argumentos son una importante contribución al avance de la educación, que nos ayudan a mejorar nuestra comprensión de la misma, así como su fin, conducente a potenciar hasta maximizarlo, al ser humano.

#### **4.3 Organización y funciones del sistema educativo**

Desde esta previa aproximación al concepto y fines de la educación, el análisis se asoma el tema de la organización educativa; para lo cual se requiere partir de la hipótesis de que el hombre necesita la organización para su desarrollo individual y en consecuencia la educación ha de orientarse hacia el tipo de estructura que la hace posible. Se impone contar con modelos educativos, con métodos de trabajo y estrategias de implementación, así como con los programas a cumplir en atención a las necesidades que la propuesta educativa trata de satisfacer. *“Los más sabios se interesan por lo que importa saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en estado de aprender. Ellos buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre”*<sup>57</sup>. La educación trabaja en el terreno que le corresponde a partir de la materia disponible y con las herramientas que tiene a la disposición; no se trata de colocar unos ingredientes que no están presentes en la naturaleza de su objeto, que es el aprendizaje, que adquiere sentido en la medida que impacta al sujeto.

El niño, el joven, el adulto o el envejeciente, cada quien en la etapa de desarrollo que le corresponde es sujeto de la educación y, por consiguiente, educable; corresponde a la escuela

---

<sup>56</sup> Dewey, John, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, pp. 52, 67.

<sup>57</sup> Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio*, editorial Edaf, S.A., Madrid 1996, p. 32.

tomar la forma más en consonancia con sus propósitos, dar forma a la propuesta con que se obliga e implementar las estrategias más pertinentes, que son las que en mejor forma contribuyan al cumplimiento del cometido que está llamada a satisfacer. El ideal de hombre que representa el fin de la educación es la razón que en general da sentido a la escuela, pero ésta tiene que organizar su oferta en atención a la demanda social a la que trata de responder y por la cual debe rendirle cuenta a la sociedad. “... *es suficiente, para que el proyecto sea admisible y practicable en sí mismo, que cuanto tenga de bueno esté en la naturaleza de la cosa; aquí, por ejemplo, que la educación propuesta sea conveniente al hombre, y bien adaptada al corazón humano*”<sup>58</sup>. La acción de la escuela, orientada por los fines educativos, debe corresponderse con los perfiles de la población de la que socialmente se hace responsable y por la cual responde; ahora bien, no se trata de mantener y consolidar el statu de dicha población, sino que por su acción avance hacia la consecución del ideal de ser humano que la sociedad haya definido, y en tal virtud representa y da sentido a la educación que la misma promueve. La forma de hacerlo y el contenido que propone y desarrolla revelan el nivel de compromiso asumido y garantizan sus posibilidades reales de cumplimiento.

La educación responde a determina intencionalidad, no es un fenómeno que ocurra al azar, al contrario, requiere de plena conciencia por parte de la sociedad, que de no existir le crearía dificultades a la hora de organizar la escuela; en la medida en que la sociedad es más consciente de su ideal de ser humano está en mejores posibilidades de definir el fin que le permite orientar las funciones que cumplen la escuela y el sistema educativo. Tal como lo recuerda Durkheim en referencia al ideal de la escuela luterana, “... *en el protestantismo había un sentido de la sociedad laica y de sus intereses temporales que el catolicismo no tenía y no tendría. Si Lutero pide escuelas –él mismo lo dice– es para mantener el estado corpóreo de las cosas temporales... No quiere conservar el viejo sistema: ‘no creo que las escuelas deban organizarse tal como lo están hasta ahora. Ahora hay un mundo diferente y las cosas han cambiado’.* Busca que el joven se encuentre preparado para su acción futura”<sup>59</sup>. La sociedad quiere contar con una escuela que sustantive su condición como tal, y el estado, sabedor como es, se empeña en proveer lo necesario para que así ocurra; desde la formación de los maestros y los insumos escolares hasta las condiciones de vida de los educandos y sus familias son razones

---

<sup>58</sup> Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio*, editorial Edaf, S.A., Madrid 1996, p. 33.

<sup>59</sup> Durkheim, Émile, *Escritos selectos*, Introducción y selección de Anthony Giddens, ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1993, tomado de la “Evaluación pedagógica en Francia”, 2ª edición, 1969, p. 211.

que trata de expresar el sistema educativo como condiciones indispensables para que la escuela pueda cumplir con su responsabilidad. Porque, “... *tan pronto como una comunidad depende en una medida considerable de lo que está más allá de su propio territorio y su propia generación inmediata, tiene que acudir al auxilio de las escuelas para asegurar la adecuada transmisión de todos sus recursos*”<sup>60</sup>. La escuela parte del deseo que la sociedad expresa en referencia al fin de la educación que define como un intento de traducir el ideal de hombre con el cual se identifica, mismo que representa sus aspiraciones; este deseo, el fin que expresa y el ideal de hombre que traduce en referencia a sus aspiraciones configuran el sistema educativo, sistema que se ordena en atención a unas determinadas funciones en correspondencia con el mayor interés social que es posible.

No obstante el rol que cumplen la escuela y el sistema educativo, en ocasiones se crean expectativas tan superiores y se asignan tareas tan demandantes que el sistema se resiste ante su imposibilidad de cumplimiento. Si bien la educación moldea y forma la personalidad de los individuos, la existencia de determinadas situaciones como la sobreestimación del papel del estado bajo la administración de un gobierno de fuerza, o la oficialización de una religión que pasa a constituirse en rectora de la conciencia de los ciudadanos, pudieran constituir barreras que le dificultarían al sistema educativo responder en la forma como se espera, provocando frustración y volviéndolo inoperante. “... *las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros... La primera misión del órgano social que llamamos la escuela es ofrecer un ambiente simplificado... es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales... La escuela tiene el deber de eliminar tales cosas del ambiente que ella proporciona y por tanto de hacer lo que pueda para contrarrestar su influjo en el medio social ordinario*”<sup>61</sup>. En regímenes de fuerza en los que la formación de los profesores, la producción de libros de texto y la formulación de los planes de estudio responden más bien al poder político, el sistema educativo no puede cumplir sus funciones al estar a expensa de factores externos que amenazan la viabilidad de su funcionamiento.

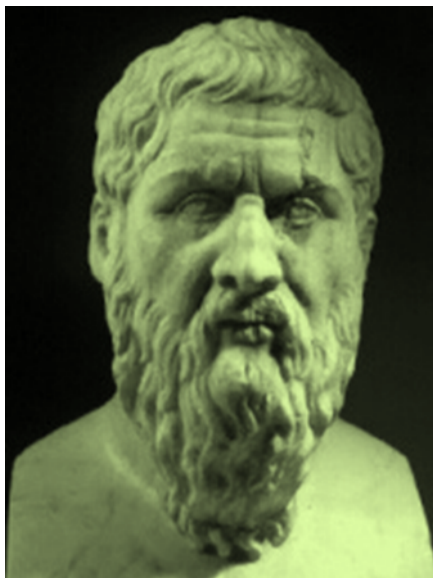
---

<sup>60</sup> Dewey, John, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, p. 28.

<sup>61</sup> *Ibíd.*, pp. 28-29.

Un sistema llevado en la forma descrita no puede responder al fin de la educación que se supone concebido socialmente y que expresa las aspiraciones de la sociedad, porque no se estructura y desenvuelve en atención a este propósito, sino al interés del poder que se enseñoorea y actúa como amo sobre el mismo. Dewey aborda esta cuestión cuando asegura lo siguiente: *“Un fin debe ser capaz de traducirse en un método de cooperar con las actividades de los sometidos a la instrucción. Debe sugerir el género de ambiente necesario para liberar y organizar sus capacidades. Si no se presta a la construcción de procedimientos específicos y si estos procedimientos no examinan, corrigen y amplían los fines, éstos no tendrán valor alguno”*<sup>62</sup>. El sistema educativo imposibilitado de avanzar conforme al fin que constituye su razón de ser no puede exhibir los resultados que satisfagan y se correspondan con las aspiraciones de la sociedad a la que supuestamente sirve. A la escuela y al sistema educativo no se los supone sino cumpliendo el rol para el que fueron concebidos: *“La función educativa está relacionada sobre todo con la tarea de transformar el proceso de producción y distribución del conocimiento socialmente significativo”*<sup>63</sup>.

Se puede recordar a estos efectos que Platón en un diálogo que se produce entre Sócrates y Glaucón en el libro V de “La República”, de Platón, se percibe con toda claridad la demanda del sistema educativo que el autor concibe para la República que trata de describir,



**Platón**

especialmente ante la reacción que produjo en Glaucón la idea de Sócrates en el sentido de asignar a las mujeres tareas similares que a los hombres y dar la oportunidad a los niños que vivieran la experiencia de sus padres los guerreros: *“... explica qué clase de comunidad se establecerá entre nuestros guardianes, por lo que toca a sus mujeres e hijos, y cómo se criará a éstos mientras sean aún pequeños, en el período intermedio entre el nacimiento y el comienzo de la educación, durante el cual parece ser más penosa que nunca su crianza. Intenta pues mostrarnos de qué manera es preciso que ésta se desarrolle”*<sup>64</sup>. La sociedad ha de esperar

<sup>62</sup> Dewey, John, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, p. 98.

<sup>63</sup> Martínez Boom, Alberto, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Anthropos editorial, Barcelona 2004, p. 201.

<sup>64</sup> Platón, *La República*, libro V, 450 c, (ed. Centro de Estudios Constitucionales, tomo II, p. 113, Madrid 1981).

que el sistema educativo responsada a sus anhelos y satisfaga las necesidades que son las consecuencias de sus propias concepciones sobre el hombre, sobre la vida. “*Sigamos, pues, esta idea, dando a los hijos un nacimiento y una educación que correspondan a ella, y veamos si estos nos hace bien o mal*”<sup>65</sup>.

Se espera que el sistema educativo sea tan abarcador que no deje fuera nada que merezca ser objeto de alguna de sus acciones. Mujeres, hombres, madres, padres, niños, jóvenes, adultos, envejecientes, familias urbanas, familias campesinas, sector productivo, en fin, todo cuanto debe ser afectado por la educación se constituye en objeto de las preocupaciones del sistema educativo, debiendo contemplar y formular las propuestas pertinentes de que disponga. “*En general, según la terminología de la UNESCO, el sentido más amplio del término puede englobar el conjunto de dispositivos de formación inicial y permanente, así como la educación formal, informal y no formal*”<sup>66</sup>. Las dimensiones del sistema educativo deben ser tan amplias como amplias sean las aspiraciones de la sociedad, las innovaciones y sus posibilidades no deberían conocer otros límites que aquellos a donde conducen los ideales de progreso y el sentido de creatividad. Aún muy temprano la conclusión de Platón fue esta: “*Por tanto, si empleamos a las mujeres en las mismas tareas que a los hombres, menester será darles también las mismas enseñanzas... ¿No es cierto que la misma educación, que ha servido para formar nuestros guerreros, deberá servir igualmente para formar sus mujeres, puesto que reconoce la misma base?... todos los oficios deben ser comunes entre nuestros guerreros y sus mujeres...*”<sup>67</sup>. En el caso de que la sociedad no estuviera en condiciones de definir sus aspiraciones, si no supiera cuál es el ideal de hombre que la mueve ni el tipo de ciudadano que le posibilita sus valoraciones, mucho menos sabrá cuál es la escuela que debería desarrollar y, en consecuencia, le resultará imposible estructurar un sistema educativo coherente y con la suficiente dinámica interna como para movilizar hacia el establecimiento y consolidación de un sistema societario consecuente.

La educación toma la forma que le dan los forjadores de la nación, sin embargo, la nación misma quedaría a merced del devenir si las ideas de sus forjadores de alguna manera no estuvieran expresas y fueran asumidas como las pautas que orientan el sentir de la mayoría de los

---

<sup>65</sup> Platón, *La República*, libro V, 451 d, (ed. Centro de Estudios Constitucionales, tomo II, p. 115)

<sup>66</sup> Martínez Boom, Alberto, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Anthropos editorial, Barcelona 2004, p. 57.

<sup>67</sup> Platón, *La República*, libro V, 451 e y 452 a (ed. Centro de Estudios Constitucionales, tomo II, p. 115 - 116).

integrantes de la sociedad o, en su defecto, por la expresión de la fuerza que inicialmente haría prevalecer el poder político. En el mencionado libro V de La República, Platón delinea lo que a su juicio deberían ser la crianza y la educación de los hijos, que sujeta a los criterios de la sociedad al concebir el papel de la mujer y del hombre y su nivel de responsabilidad en la crianza y educación de los hijos, la seguridad nacional, las funciones públicas, etc. *“Los hijos, a medida que nazcan, serán puestos en manos de hombres o de mujeres, o de hombres y mujeres reunidos, encargados de educarlos; porque las funciones públicas deben ser comunes a ambos sexos... Apruebas, por consiguiente, que todo sea común entre los hombres y las mujeres, de la manera que acabo de explicar, en todo lo relativo a la educación, a los hijos y a la guarda del Estado, de suerte que permanezcan ellas con ellos en la ciudad, que juntos vayan a la guerra y que compartan, como hacen las hembras de los perros, las fatigas de las vigiliass y de la caza; en una palabra, que vayan a medias, en cuanto sea posible, en todas las empresas de los guerreros”*<sup>68</sup>.

Lo que sean las personas es el resultado de la educación actuando sobre la estructura física y mental que les aporta la naturaleza en su ejercicio de construcción del ser humano; pero son, además, los resultados que logra la educación a partir de la herencia social que por la interacción que se produce legan las generaciones. *“Y así, mientras las demás virtudes, las llamadas virtudes del alma, es posible que sean bastante parecidas a las del cuerpo – pues, aunque no existan en un principio, pueden realmente ser más tarde producidas por medio de la costumbre y el ejercicio – en la del conocimiento se da el caso de que parece pertenecer a algo ciertamente más divino que jamás pierde su poder y que, según el lugar a que se vuelva, resulta útil y ventajoso, por el contrario inútil y nocivo”*<sup>69</sup>. Pero una sociedad no es enteramente el producto de la herencia, sino que la misma, como hemos visto anteriormente en este mismo capítulo, queda en libertad de utilizar a su mejor parecer y conveniencia el producto que recibe, no sólo que está en capacidad de modificarlo introduciendo los cambios que le son posibles, sino que en forma creativa cada generación está en capacidad de hacer su propia contribución social, para su propio bien, para su propio mal, o para bien o para mal de las generaciones sustitutas.

Definido el rol que juega la educación en la configuración de las personas como tales, y de manera particular en la construcción de ciudadanías, la sociedad precisa organizarla de algún

---

<sup>68</sup> Platón, *La República*, libro V, 451 d (ed. Centro de Estudios Constitucionales, tomo II, Madrid 1981)

<sup>69</sup> Platón, *La República*, VII, 518 d – e (ed. Centro de Estudios Constitucionales, tomo II, Madrid 1981)



modo y definir las funciones que a esta estructura le corresponde; esta necesidad hace posible el nacimiento de los sistemas educativos. Los mismos se disponen con la mayor intencionalidad que es posible, y su diseño tiene sentido en la medida en que su estructura y las funciones que cumplen respondan a la finalidad que les dio origen. “¿Quieres pues que a continuación examinemos de qué manera se formarán tales personas y cómo se las podrá sacar a la luz, del mismo modo que, según se cuenta, ascendieron algunos desde el Hades hasta los dioses?”<sup>70</sup>. Como hemos indicado con anterioridad, originalmente la educación y el sistema que constituyó su andamiaje estuvo como por gravedad y por razón cuasi natural en manos de la familia; luego e indistintamente tal responsabilidad fue delegada en el estamento religioso como la mejor forma de que los individuos pudieran responder a la voluntad y designio de los dioses. Luego, el poder político asume la educación de niños y jóvenes sabedor del potencial de la misma para construir el tipo de ciudadano que responda al interés social, en el entendido de que se le supone intérprete de dicho interés; en principio, él mismo y el aparato que construye para ordenarse es fruto del interés social.

Aunque el Estado en la ordenación del sistema educativo, procede en coherencia con las exigencias y necesidades de la sociedad, siempre cabe la posibilidad de que se equivoque e interprete de manera inadecuada el sentir de la misma. Este peligro puede ocurrir de forma no intencionada pero no ha de excluirse su ocurrencia en regímenes que se erigen en defensa de intereses particulares incompatibles con el interés general y especialmente en regímenes totalitarios o autoritarios. “...porque pareces temer al vulgo, no crean que prescribes enseñanzas inútiles. Sin embargo, no es en modo alguno despreciable, aunque resulte difícil de creer, el hecho de que por estas enseñanzas es purificado y reavivado, cuando está corrompido y cegado por cauda de las demás ocupaciones, el órgano del alma de cada uno que, por ser el único con que es contemplada la verdad”<sup>71</sup>. La intención del estado queda evidenciada en la propuesta que en organización y contenido educacional ofrece a niños y jóvenes, que de no corresponderse con las expectativas y necesidades sociales por fuerza tendrá que ser reformulada, tal como ha venido ocurriendo en numerosos países. La racionalidad del plan de estudio la dan los fines de la educación y los objetivos que la misma haya definido en correspondencia, como hemos señalado, con el interés manifiesto de la sociedad. “De modo que lo concerniente a los números

---

<sup>70</sup> Platón, *La República*, VII, 521c (ed. Centro de Estudios Constitucionales, tomo II, Madrid 1981)

<sup>71</sup> Platón, *La República*, VII, 527 d – e (ed. Centro de Estudios Constitucionales, tomo II, Madrid 1981)

y a la geometría y a toda instrucción preliminar que debe preceder a la dialéctica, hay que ponérselo por delante cuando sean niños, pero no dando a la enseñanza una forma que les obligue a aprender por la fuerza ”<sup>72</sup>.

En cualquier caso, el sistema educativo está llamado a cumplir las funciones asignadas por la sociedad a través de la idea de educación que ella haya configurado y que se expresa en el fin que asume y es la manera de que dispone para expresar su concepto de hombre, de ser humano y, concretamente, de ciudadano, que es con el que se compromete y espera ver expresado en dicho sistema. *“En buena medida, tanto la educación familiar, como la escolar, no tienen mucha más tarea que la de elaborar la base para un proceso de autoformación, como empresa moral, permanente. No es de extrañar que las modernas reformas educativas reconozcan el principio de la educación permanente como principio ordenador de todo el sistema educativo...”*<sup>73</sup>. Si por alguna razón el sistema se vuelve inoperante al no poder producir el tipo de ciudadanía que justificó su estructuración, o simplemente no refleja ni hace posible la concepción de ser humano que encarna el ideal con que la sociedad se ha comprometido, la sociedad va a demandar una reforma educativa. Ahora bien, no porque se trate de una demanda social generalizada el sistema educativo reformado estará en condiciones de cumplir su cometido, se requerirá de los planificadores encontrar las mejores fórmulas y respuesta y el contacto con experiencias exitosas algunos de cuyos aspectos pudieran ser replicados.

Las demandas sociales responden a razones complejas y no siempre evidentes, por lo que el sistema educativo deberá ordenarlas en atención a las concepciones especializadas que se suponen rigen toda decisión en su interior. *“El conocimiento educativo formal se lleva a cabo a través de tres sistemas de mensajes: el currículum, que define lo que cuenta como conocimiento válido; la pedagogía, que define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento; y la evaluación que define aquello que cuenta como una realización válida de dicho conocimiento por parte del enseñado”*<sup>74</sup>. Ordenadas las demandas que la sociedad formula al sistema educativo, éste avanza hacia la estructuración de respuestas que concretiza a través de los planes institucionales y pedagógicos que diseña y ejecuta. De esta forma la sociedad se siente interpretada, por lo que toda reforma educativa debería tener entre sus propósitos principales

---

<sup>72</sup> Ibídem, VII, 536d

<sup>73</sup> Vázquez Gómez, Gonzalo, “El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida”, Revista de Educación, *Educación y futuro*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2002, p. 43.

<sup>74</sup> Guerrero Serón, Manuel, *Manual de sociología de la educación*, editorial Síntesis, Madrid 2002, p. 128.

expresar el sentir de la misma. *“La escuela, en definitiva, al transmitir la cultura, a través de códigos precisos y específicos, reproduce la estructura social por incorporar en cada sujeto los principios de poder y control socialmente imperantes: de poder, a través del currículum; de control, a través de la pedagogía; siendo ambos validados y certificados por la evaluación”*<sup>75</sup>. Un sistema educativo imposibilitado de cumplir estas funciones es un sistema trunco que queda desprovisto de su propia esencia, en razón de que se le ha concebido y se supone su existencia en razón a sus posibilidades de interpretar y expresar la visión de la sociedad, el no funcionar en tal sentido lo define en crisis.

En vista de que el sistema educativo no tiene un fin en sí mismo, el cumplimiento de sus tareas tampoco lo tiene; éste explica y debe su existencia a la concepción que ha articulado la sociedad sobre la educación, por lo que se espera que la acción del sistema responda y cumpla el fin con el que ha sido estructurado. La ciencia o el arte, por ejemplo, son instrumentos que tiene a su disposición el sistema y se explican en razón del proyecto social, lo que hace pensar que tanto a la ciencia como al arte hay que señalarles alguna finalidad antes de que se conviertan en instrumentos al servicio de intereses no necesariamente direccionados con el interés colectivo. *“La escuela debe hacer reflexionar sobre los fines del progreso científico, el cual no es un fin en sí mismo”*<sup>76</sup>. En este sentido, lo que en estos momentos ocurre en los países nucleados en la Unión Europea (UE) amerita la atención particular de aquellos otros países cuyos sistemas educativos en términos de logros aún distan del mínimo deseable; al respecto, se han definido los objetivos que deberían ocupar el futuro de los sistemas educativos en los diversos países: *“... mejorar la calidad del aprendizaje, facilitar y ampliar el aprendizaje a cualquier edad, actualizar la definición de competencias básicas de acuerdo con la sociedad del conocimiento, abrir la educación y la formación al entorno..., y, por fin, aprovechar al máximo los recursos no sólo humanos sino, también, de naturaleza económico-presupuestaria”*<sup>77</sup>. Se podría estar o no de acuerdo con los criterios de la UE, pero será necesario identificar las tareas que cumplen los sistemas educativos y los logros que actualmente exhiben; no obstante, pudieran haber otros modelos alternativos con mayor potencial, aún así, aquellos se erigen como referentes obligados en razón de sus resultados.

---

<sup>75</sup> Ibídem, p. 130.

<sup>76</sup> Michel, Alain, “Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades”, *Revista de Educación, Educación y futuro*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2002, p. 14.

<sup>77</sup> Vázquez Gómez, Gonzalo, “El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida”, *Revista de Educación, Educación y futuro*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2002, p. 54.

En la propia región latinoamericana han surgido voces sobre la necesidad de reformar y alinear los sistemas educativos, y en muchas ocasiones se han señalado caminos, puntos de llegada y la dirección que deberían tomar dichas reformas. Tal es el caso de Cecilia Braslavsky refiriéndose a la reforma de la educación secundaria, “... *la educación media o secundaria en América Latina debería revisar qué se entiende por formación general, desembarazándose de su identificación con el acceso a catálogos de información, con el dominio verbalista de contenidos libresco y con el estudio memorístico, lo cual afectaría fundamentalmente a los tradicionales bachilleres humanísticos... Por otra parte y por varias razones, debería desembarazarse de la pretensión de profesionalización*”<sup>78</sup>. Las sociedades que han logrado colocarse a la altura de sus expectativas en materia de educación lo han logrado asumiendo grandes sacrificios, y sólo la voluntad social y política ha impedido que cuestiones menos urgentes y menos prioritarias fueran asumidas como las acciones prioritarias.

La naturaleza entrega una especie de ser susceptible de múltiples peculiaridades que la educación moldeará, haciendo de él el tipo de ciudadano cuyo perfil haya asumido el sistema educativo; y de resultarle difícil, y cuando no, imposible, dicho sistema tiene que ser necesariamente ajustado. De ahí que las reformas educativas sean consustanciales con los sistemas debido a que los cambios y las transformaciones que sufren son parte de las funciones que cumplen, debido a que los seres humanos, que constituyen el objeto y fin de los mismos evolucionan en forma continua y perenne. “... *a cada generación, la sociedad se encuentra en presencia de un terreno casi virgen sobre el que se ve obligada a edificar partiendo de la nada. Es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga ella otro, capaz de llevar una vida moral y social. Esta es en esencia la labor de la educación, y nos percatamos de inmediato de toda su grandeza. No se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido marcado por su naturaleza, a hacer patentes fuerzas recónditas deseosas de salir a la luz. La educación ha creado en el hombre un ser nuevo*”<sup>79</sup>. En cada niño que nace la sociedad recibe un ser informe que para bien o para mal recibe como donación una herencia biológica y cultural, que al entrar en el juego de la interacción social se va configurando hasta llegar a constituir con sus pares el sujeto social resultante.

---

<sup>78</sup> Braslavsky, Cecilia, “La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, *Reforma de la educación secundaria*, septiembre – diciembre, Núm. 9, Madrid 1995.

<sup>79</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 65.

El nuevo ser se forma cada día hasta alcanzar una configuración social que refleja los efectos que sobre sí haya producido el sistema educativo de cumplir y desarrollar de forma adecuada sus funciones. *“Educar los sentimientos, las prácticas y las creencias se convierte en un campo de innovación para la convivencia y nos permitirá una esfera pública más incluyente y participativa”*<sup>80</sup>. El sistema educativo cumple funciones muy complejas al tener que formar los sentimientos que hacen posibles las actitudes y las valoraciones en cada individuo; la motricidad, porque aunque la naturaleza aporta la configuración biológica, se requieren orientaciones que permitan el desarrollo adecuado como garantía de buen funcionamiento; y de igual manera da forma a la mente donde oportunamente harán residencia los conocimientos. Cognición, psicomotricidad y valoración son las condiciones que hace posibles la acción de la escuela cuando en el día a día logra armonizar el desempeño de los diferentes papeles por parte de los actores que allí convergen.

Ahora bien, el sistema educativo no actúa con independencia de la sociedad, por lo que determinados actores sociales son los que definen las funciones que el mismo deberá cumplir, y si bien procuran hacerlo en cumplimiento de su deber como instrumentos sociales que son, no siempre lo logran, en cuyo caso el sistema se halla con dificultades añadidas para cumplir las funciones que se supone ha de desarrollar. *“... son los grupos con poder social los que actúan como agentes para seleccionar de la cultura y el conocimiento sociales los contenidos a transmitir en el sistema de enseñanza... el proceso de socialización que se lleva a cabo en la escuela contiene una contradicción, ya que todo proceso de transmisión cultural plantea una dualidad simultánea entre estabilidad y cambio: al transmitir valores comunes y compartidos, actúa como un instrumento homogenizador y de continuidad; pero al impartir también técnicas, se comporta como un instrumento innovador y de cambio”*<sup>81</sup>. La dificultad mayor se produce cuando la acción de los agentes sociales está motivada en razones ajenas a las que les impone el deber, y no tanto en la selección y transmisión de los contenidos que estimen adecuados. Esas razones ocultas crean condicionalidades que terminan consolidando el statu quo en unos casos, o introduciendo cambios que a la larga no serán los deseables para la sociedad a nombre de la cual dichos cambios se promueven.

---

<sup>80</sup> Vidal Fernández, Fernando, “Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: Formar sujetos para la participación y la solidaridad”, Revista de Educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003, p. 71.

<sup>81</sup> Guerrero Serón, Manuel, *Manual de sociología de la educación*, editorial Síntesis, Madrid 2002, pp. 105, 108.

Piénsese en el caso de la educación para acceder al ámbito laboral. Si en el siglo XXI determinados grupos sociales con suficiente poder propugnaren una educación para el trabajo que respondiera a un modelo de desarrollo económico ya obsoleto, estarían abogando por una acción contraproducente en razón de que los jóvenes no pueden ser formados para incursionar en el mundo laboral asistidos por máquinas que fueron diseñadas a partir de modelos tecnológicos superados. En lugar de formarlos arribar con éxito a su primer empleo, se les estaría abocando al desempleo, porque se trata de una época en la que toda la base tecnológica ha sido sustituida por plataformas que responden a una lógica totalmente nueva; la tecnología analógica, por ejemplo, ha sido sustituida por la tecnología digital. *“La formación para el trabajo como función de la escuela, debe entenderse primariamente, como preparación general para la incorporación a la población económicamente activa, es decir al mundo del trabajo entendido en su sentido amplio; y, sólo secundariamente, como preparación específica para empleos y profesiones concretas. La preparación general la lleva a cabo, fundamentalmente, la enseñanza básica... El sistema educativo se encarga de dar una preparación general que permita el ingreso de las diferentes personas en el mundo del trabajo, a través del proceso de socialización y la transmisión del arbitrario cultural general”*<sup>82</sup>. Si el sistema educativo cumpliera sus funciones sin considerar los cambios socio-culturales que experimenta toda sociedad viva más que formar para el trabajo lo haría para el empleo; de ahí que se le reclame a la escuela del siglo XXI educación general y básica para los jóvenes, de modo que les sea fácil incursionar en el mundo laboral, si ese fuera el caso, estar en capacidad y tener la determinación de renovar sus conocimiento continuamente a lo largo de toda la vida. *“Sólo aquellos alumnos que hereden esos medios de apropiación pueden sacar provecho de tal acción pedagógica e incrementar su capital. El sistema educativo está así reproduciendo la estructura del capital cultural y, con ello, la estructura de relaciones en la sociedad”*<sup>83</sup>.

No se trata solo de que el sistema educativo haga efectiva la transmisión de los conocimientos y de los valores, propios de la sociedad en que se ubica el sistema, de una generación a otra, sino de que la escuela asuma un orden racional y cumpla las múltiples funciones que le encomienda la sociedad. Al sistema educativo compete, pues, la auscultación continuada de las necesidades y exigencias sociales para renovarse tan rápido como lo exijan los

---

<sup>82</sup> Guerrero Serón, Manuel, *Manual de sociología de la educación*, editorial Síntesis, Madrid 2002, p. 112.

<sup>83</sup> *Ibíd.*, p. 132.

cambios y transformaciones que afectan a la sociedad. Los cambios sociales y la cultura del conocimiento no esperan, por lo que la escuela debe contar con mecanismos de acomodación paulatina que le permitan hacer ajustes sobre la marcha, de lo contrario en poco tiempo su oferta y las herramientas mediante las cuales provee acceso a la misma en poco tiempo se vuelven obsoletas. *“Los contenidos curriculares y los modos que tienen de organizarse y manifestarse en las aulas actúan como conformadores ideológicos que crean formas de conciencia que posibilitan la regulación social mediante el consenso. Son pensamientos, actitudes, creencias y prácticas que se consideran naturales y formando parte del sentido común, pero que, en realidad, se han transmitido en la escuela”*<sup>84</sup>. En este sentido puede afirmarse que el sistema educativo es intérprete por excelencia de la sociedad, recoge el sentir de ésta, lo traduce a contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales y con ellos trabaja; con su actividad hace posible que el producto y el espíritu de la cultura se constituyan en materia prima sobre la que habrán de actuar niños y jóvenes que como ya ha sido indicado, asimilan, asumen e innovan y desde la cual aportan el resultado de su talento creativo.

En la medida en que el sistema educativo cumpla de mejor forma sus funciones, irá creciendo y podrá asumir las nuevas tareas y funciones, convenientes y necesarias para la sociedad y su desarrollo económico. Lo que perjudicaría al sistema educativo y cuestionaría su objetivo último sería mantenerse estático y conforme con sus logros, puesto que de manera continuada se halla en la obligación de renovar y ensanchar sus metas. *“Es fácil, pues, comprender que esta expansión cuantitativa y esa complejidad creciente de los servicios de la enseñanza no podían por menos que plantear los más graves problemas de organización, y entre éstos, en primer plano, los de dirección y de control técnicos, los de coordinación y de orientación, mediante la solución de los cuales se procura establecer una unidad de espíritu en la variedad de las instituciones y una síntesis de las diversas influencias (escolares o extraescolares), a menudo divergentes, ejercidas sobre las nuevas generaciones”*<sup>85</sup>. Ahora se aspira a que el sistema educativo se asocie con el sector productivo y con la sociedad civil, toda vez que estos constituyen soportes de primer orden para que aquel pueda cumplir en mejor forma las funciones sustanciales por las que se legitima su existencia. No se trata de reclamar exclusividad alguna, pero al tratarse de una estructura especializada, el agente por excelencia

---

<sup>84</sup> Ibídem, p. 134.

<sup>85</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 257.

para desarrollar la educación, que no considera el conocimiento como su patrimonio privado, puesto que el conocimiento con el que el sistema educativo y la escuela trabajan ahora no es sino sólo una parte del conocimiento. Otra parte muy importante del mismo es un bien propiedad de los individuos porque se relaciona con sus vivencias, con sus experiencias personales, se trata del conocimiento tácito, que no se expresa en fórmulas ni en textos, como sí ocurre con el conocimiento explícito, que maneja el sistema educativo.

Los modelos educativos diseñados y contruidos a partir del criterio de que el conocimiento no sólo es tácito, sino también explícito, parecen ganar terreno y predominio en la sociedad del conocimiento. Más que la memorización y la transmisión de conocimientos, los sistemas educativos animan la posibilidad de que el estudiante, constituido en centro del aprendizaje, trabaje en la construcción de sus propios conocimientos a partir de los conocimientos tácitos y las experiencias que posee. *“Si examinamos, comparándolos, los sistemas escolares modernos en un gran número de países, comprobaremos que hay ciertas formas y ciertos principios de organización casi constantes en los sistemas educativos”*<sup>86</sup>. Los sistemas escolares se han organizados para hacer posible el aprovechamiento de lo que cada quien sabe, de ese saber que cada quien posee como patrimonio personal y del que da cuenta.

Mientras el sistema educativo da cuenta de sí, y es poseedor de determinadas particularidades que le resultan innegociables, la mundialización a que da lugar la globalización económica, facilita la informatización y la gestión del conocimiento y se hace más necesario el desarrollo de vínculos propiciadores del intercambio mediante la cooperación multilateral. *“En esos sistemas educativos, en los cuales, y bajo esa forma, las sociedades asimilan o uniforman para diversificarse en seguida en las más variadas especializaciones, y que, estableciendo lo que hay de genérico en los intereses del grupo total o de la nación, atienden a la variedad de las necesidades específicas de los grupos de los hábitat, se comprueba todavía un cierto número de principios comunes de organización administrativa, tales como la escuela gratuita y obligatoria en los primeros años de la enseñanza; la división de la enseñanza en diferentes órdenes, según la edad de los alumnos y los cursos seguidos (enseñanza primaria, media o secundaria general, profesional y técnica, y superior); el carácter gratuito del sistema de subvenciones y becas en el transcurso de las enseñanzas secundarias y superior; la preparación profesional de los*

---

<sup>86</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 258.



*profesores y la concesión de grados por el Estado en los diferentes institutos*”<sup>87</sup>. Los pasos dados y los caminos transitados son asumidos como la experiencia colectiva que al ser socializada genera aprendizajes y hace avanzar sin que cada vez haya que volver a escribir la misma historia. La dinámica intensa y cada vez más creciente de la cooperación educativa alrededor del mundo, está permitiendo que los sistemas educativos eviten recorrer caminos ya transitados y sufrir experiencias inútiles ya vividas por otros. De igual forma hace posible el conocimiento de los más diversos sucesos educativos y las estrategias mediante cuyos desarrollos los países reportan sus mejores logros.

#### **4.4 El papel del estado en el desarrollo de la educación**

Émile Durkheim reivindica la función transmisora que cumple la educación, mientras que John Dewey acentúa su función reconstructora, ambos puntos de vista han sido abordados en este mismo capítulo, y partiendo de ellos se ha identificado el potencial de innovación y creatividad que pone de manifiesto la generación sustituta al ofrecer la producción social nueva que representa su aporte. En todo caso queda claro que el papel de mediación de la educación entre una generación y la siguiente, siendo el carácter social de la educación el que la hace posible: “... *transmisión y reconstrucción son dos tiempos y dos aspectos del mismo fenómeno de la educación que se realiza entre dos generaciones, una de las cuales, la de los adultos, ejerce una acción para transmitir las formas de la experiencia social, y la otra, la de los jóvenes, reacciona mediante su plasticidad, al recibirla, modificándola y reconstruyéndola*”<sup>88</sup>. Durkheim pone el énfasis en el legado, en lo que la generación adulta entrega a la generación joven, a la generación sustituta, mientras que Dewey focaliza más bien el esfuerzo que realiza la generación sustituta procesando (modificando y reconstruyendo) y asimilando la herencia que le dona la generación adulta. La educación, en consecuencia, puede ser visualizada como un proceso de incubación social activa, fenómeno que da lugar al surgimiento y configuración de una generación nueva construida a partir de los insumos biológicos y culturales que le provee la sociedad, los cuales se expresan colectivamente en ideas sociales, políticas y económicas con el

---

<sup>87</sup> Ibídem, pp. 258-259.

<sup>88</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 86.

consentimiento y la participación de la generación en proceso, a lo que ésta suma su contribución original, única.

Corresponde al Estado en nombre de la sociedad y a las instituciones vinculadas con el proceso educativo organizar y desarrollar dicha mediación, así como formalizar la contribución original que la generación joven lega a las generaciones venideras o sustitutas como han sido denominadas anteriormente. Mediante el desarrollo de la educación se reconstruye de manera continua el legado social que se pone a disposición de niños y jóvenes y en la actualidad también de las personas adultas y los envejecientes, a lo largo de toda la vida. “*No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan estos*”<sup>89</sup>. Todos los niños, o mejor todas las personas, se constituyen en sujetos educables y como tales, núcleos de la preocupación del Estado. “*A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella*”<sup>90</sup>. Se concluye, entonces, en que a través de la educación, el Estado mantiene la vigencia de la generación adulta en la medida en que ofrece educación a la generación joven, lo que representa una de sus principales responsabilidades.

En virtud de la función social que cumple la educación, se convierte en un bien de interés general, por lo que corresponde al Estado su regulación en nombre de la sociedad. Todas las personas deben tener garantizado el derecho a la misma, en calidad y cantidad óptimas, sin que razones de cualquier naturaleza le impidan a alguien el disfrute de dicho bien. Organizaciones privadas y hasta personas individuales pueden ofertar servicios educativos a los usuarios que en términos contractuales quisieran acceder a los mismos, sin que por ello se presuma que la educación ofrecida obvia la regulación y la supervisión estatal. “*No es siquiera admisible que la función de educador pueda ser desempeñada por alguien que no ofrezca las garantías especiales de las que el Estado puede ser único juez... Ni por asomo cabe admitir la existencia de una escuela que reivindique el derecho de impartir, con toda libertad de acción, una educación antisocial*”<sup>91</sup>. La calificación de la educación como bien público precisa ser conciliada con la idea de que a su vez pueda ser ofertada por organizaciones privadas y por personas individuales, sin que por ello la educación deje de mantener su condición de bien público sobre el que el

---

<sup>89</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 61.

<sup>90</sup> *Ibíd.*, p. 74.

<sup>91</sup> *Ibíd.*, p. 75.

Estado ejerce el control que le ha conferido la sociedad, así como la responsabilidad final de la misma. Si no la naturaleza de este derecho, pero desde luego sus modos de aplicación debieran en la actualidad ser objeto de nueva reflexión, teniendo en cuenta dos circunstancias relevantes: la primera es que el acento en la educación está pasando del acto de transmitir a la acción de aprender y en este sentido la raíz básica de este derecho habrá de recaer sobre el individuo que aprende y en segundo lugar el bagaje de conocimientos y la creación de nuevos conocimientos constituye mas un patrimonio de la humanidad que no una parcela de posesión del Estado, sin entrar en que la inmensa mayoría de los estados carecen de recursos necesarios y suficientes para esa tarea. Tal vez sea oportuno avanzar en la línea de pensamiento de que el Estado ha de constituirse en un proveedor de recursos para que los individuos puedan hacer efectivos sus propios derechos, en este caso su inalienable derecho a aprender.

En regímenes totalitarios, autoritarios y despóticos se observan anomalías de muy diferentes signos y hasta aberrantes respecto de la titularidad del derecho de la educación y de sus aplicaciones. En la República Dominicana entre 1930 y 1961, individuos, familias y partidos políticos pasan a ejercer control absoluto sobre el sistema educativo no en nombre de la sociedad sino en su propio nombre, lo que cambia en absoluto la naturaleza de la educación. *“La escuela no puede ser instrumento de un partido, y el maestro falta a todos sus deberes cuando usa de la autoridad que le es otorgada para arrastrar a sus alumnos a comulgar con sus prejuicios personales, por muy justificados que le puedan parecer a éstos”*<sup>92</sup>. La educación constituye un patrimonio social y como tal tiene que ser protegido por la estructura político administrativa que la voluntad de los ciudadanos ha constituido como gestor del interés general.

Los gobiernos como administradores del Estado tienen que mantener la fidelidad a los principios normativos que garantizan sus orígenes si han de conservar su legitimidad, la cual pierden desde el momento mismo cuando vulneran la naturaleza de los bienes y procesos sociales de los cuales se les supone garantes. *“El papel del Estado es el de evidenciar esos principios esenciales, el de hacerlos enseñar en sus escuelas, el de estar al tanto de que en lugar alguno los niños los ignoren, el de que en todas partes se hable de ellos con el respeto que les es debido”*<sup>93</sup>. En momentos cuando los gobiernos se colocan por encima de la sociedad, creando situaciones *de facto*, se produce la ocurrencia de fenómenos que hacen inviable el sistema

---

<sup>92</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 76.

<sup>93</sup> *Ibíd.*, p. 76.

escolar al quedar a merced del estamento político, no pudiendo más que reflejar la fuerza que éste ejerce como sustitución del ideal del colectivo social que se supone representa. Una escuela que no logra estructurarse en atención a los ideales de la sociedad que le ha dado origen no puede reflejar el sentir general y mucho menos estará en condiciones de viabilizar el cometido que se supone cumpla la educación. Platón insistía en la necesidad de que el Estado estructurara una oferta educativa que se correspondiera con las aspiraciones más elevadas de la sociedad, aquellas aspiraciones que la colocaran en la cumbre de sus posibilidades: “... y con esta intención os hemos dado una educación más perfecta, que os hace más capaces que todos los demás para unir el estudio de la sabiduría al manejo de los negocios”<sup>94</sup>.

Si el sistema educativo no posee la capacidad de formar los mejores ciudadanos que debe, la sociedad queda sin posibilidad de disponer de las personas que sean capaces de dirigirla a la consecución de sus logros y sus máximas aspiraciones. “Entonces, si algún día hubieras de educar en realidad a esos tus hijos imaginarios a quienes ahora educas e instruyes, no les permitirás, creo yo, que sean gobernantes de la ciudad ni dueños de los más grande que haya en ella mientras estén privados de razón, como líneas irracionales”<sup>95</sup>. En términos generales, la formación de los niños y jóvenes debe responder a unos estándares mínimos prefijados que se correspondan con el ideal que resume las aspiraciones y necesidades de la sociedad. Cuando fracasar la acción de la escuela en este sentido o si no pudiera lograrlo cabalmente, la sociedad recurrirá a otros agentes que en paralelo harán la labor que no puede cumplir el sistema escolar. Esta frustración puede ser causa, aunque no única obviamente, de lo que ha venido ocurriendo desde finales del siglo XX y principios del XXI cuando en numerosos países el mercado empleador se ha visto precisado a ofrecer formación general y especial a los recursos humanos con que trabaja ante la imposibilidad manifiesta de impartirla por el sistema educativo.

El Estado debería ser capaz de bastarse a sí mismo en el cumplimiento de su deber como manejador del sistema educativo, sin embargo no es esto lo que generalmente ocurre, con la excepción de algunos casos. En diversos países el gobierno ha venido siendo sustituido paulatinamente ante la imposibilidad manifiesta de ofrecer educación en calidad y en cantidad satisfactorias. Donde no se vislumbran cambios en dicha tendencia aumenta la participación del sector privado en la administración de la educación, y la empresa privada se ve obligada a asumir

---

<sup>94</sup> Platón, *La República*, VII 520b (ed. Centro de Estudios Constitucionales, tomo II, Madrid 1981)

<sup>95</sup> *Ibíd.*, VII 534 d

la actualización de los recursos humanos productivos. En los países donde los sistemas educativos muestran los mejores logros se han identificado características comunes, las cuales pueden ser tomadas como pautas por aquellos cuyos logros educativos son más bien modestos o no satisfactorios. *“Canadá, Cuba, Finlandia y la República de Corea han alcanzado niveles elevados en la calidad de la educación... Las experiencias de estas cuatro naciones presentan tres características comunes. La primera atañe a los docentes... La segunda característica es la continuidad de las políticas... La tercera característica es el elevado nivel de compromiso público con la educación, que parece emanar de una sólida visión política”*<sup>96</sup>.

Actualmente se observa una tendencia de crecimiento del compromiso público con la educación en muchos países, lo que está permitiendo que cada vez sean más los años de escolarización obligatoria que está asumiendo el Estado y una mayor cantidad de jóvenes ven garantizada su prolongación y permanencia en el sistema educativo. Por otra parte, como subraya Manuel Guerrero Serón, el incremento de la escolaridad obligatoria actúa como amortiguador social cuando no están disponibles todos los puestos de trabajo que son necesarios para la cantidad de jóvenes que de otra manera estarían demandando empleos: *“La prolongación de la edad de la escolaridad obligatoria y de la formación profesional tienen, por ello, además de las funciones manifiestas en relación a la formación ciudadana y la economía, la función latente de actuar como válvula de escape de las tensiones sociales que se pueden originar en torno a la incorporación de la juventud al primer empleo”*<sup>97</sup>.

La escuela es uno de esos puntos de encuentro entre el Estado y la sociedad que éste representa, la posibilidad de ofrecer más y mejor educación siempre será deseable para cualquier sociedad independientemente del sistema educativo. Más y mejor educación es una exigencia del interés general y demandan la actitud responsable de los diversos actores involucrados directa o indirectamente en el sistema educativo. La sola prolongación del tiempo en que el Estado se obliga a prestar un servicio educativo de calidad a sus jóvenes contribuye a que la sociedad mejore sus posibilidades de construir ciudadanía y reduce el riesgo de que los jóvenes, particularmente los que provienen de familias pobres, asuman la adultez social en forma anticipada y como consecuencia vean prolongada su condición de pobreza. La prolongación del tiempo de educación que el Estado ofrece a los jóvenes añade la posibilidad de consolidar sus

---

<sup>96</sup> UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*, EFA Global Monitoring Report 2005, disponible en la página web <http://portal.unesco.org/education/es>, pp. 54, 58-59.

<sup>97</sup> Guerrero Serón, Manuel, *Manual de sociología de la educación*, editorial Síntesis, Madrid 2002, p. 117.

competencias básicas, particularmente las relacionadas con la comunicación en la lengua materna, la competencia para aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas y las relacionadas con la conciencia y expresión cultural, que en sentido general son facilitadas y animadas por las vivencias y la experiencia personal. *“Hemos visto que una comunidad o grupo social se sostiene mediante una continua autorrenovación, y que esta renovación tiene lugar por medio del desarrollo educativo de los miembros inmaduros del grupo”*<sup>98</sup>. Lo que debería ocurrir es que al prolongar la estadía de los jóvenes en la escuela, ésta fuera debidamente enriquecida y convertida en una experiencia deseable y placentera para los mismos, logrando que el contacto y la comunicación que se producen los mejoren sustancialmente como entes sociales. Al referirse al lenguaje como instrumento facilitador del conocimiento, Dewey valora la experiencia que genera la interacción social y subraya el conocimiento adquirido como resultado de la relación que tiene lugar entre el lenguaje y la experiencia compartida: *“La importancia del lenguaje para la adquisición de conocimientos es indudablemente la principal causa de la idea común de que el conocimiento puede transmitirse directamente de unos a otros... Se admitirá probablemente, con pocas dudas, que el niño adquiere, por ejemplo, la idea de un sombrero usándolo como lo hacen otras personas: poniéndoselo en su cabeza, dándoselo a los demás para que lo lleven, recogiénolo cuando va a salir, etc. Pero puede preguntarse cómo este principio de la actividad compartida se aplica para obtener mediante la palabra hablada o la lectura, por ejemplo, la idea de un casco griego en el cual no interviene un uso directo de ninguna clase... El mero hecho de que el lenguaje consista en sonidos mutuamente inteligibles es suficiente por sí mismo para mostrar que su significación depende de su conexión con la experiencia compartida”*<sup>99</sup>. Los jóvenes trabajando en proyectos comunes ganan no sólo la experiencia compartida que les representa la prolongación de su estadía escolar junto a sus pares, sino también que se reducen la inversión improductiva del tiempo y los riesgos que la misma conlleva.

Que el Estado haga posible la prolongación de la estadía de los jóvenes en la escuela con la finalidad de mejorar la interacción social y ofrecerles la oportunidad de desarrollar experiencias conjuntas que les resulten productivas, a la larga es un beneficio para la sociedad al verse favorecida con el entendimiento y la comunidad de intereses que en breve plazo se estarían transfiriendo a la vida adulta. *“Entenderse unos a otros significa que los objetos, incluidos los*

---

<sup>98</sup> Dewey, John, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, p. 21.

<sup>99</sup> *Ibíd.*, pp. 24-25.

*sonidos, tienen el mismo valor para ambos respecto a la realización de una finalidad común... El resultado neto obtenido hasta ahora es que el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias... Concluimos, por tanto, que el uso del lenguaje para expresar y adquirir ideas es una extensión y refinamiento del principio de que las cosas adquieren sentido usándolas en una experiencia compartida o una acción conjunta*<sup>100</sup>. Si bien estas conclusiones están centradas en la tributación de la experiencia para el enriquecimiento del lenguaje y la comunicación como posibilitadores del conocimiento, la experiencia compartida va más allá del lenguaje en los demás ámbitos relacionados con la vida humana.

Las oportunidades que favorezcan la interacción entre pares y no pares enriquecen la vida humana y estas interacciones son facilitadas de manera apreciable por la educación. El Estado podrá reclamar del sistema educativo el poner en acción su sentido de creatividad con el fin de aprovechar las oportunidades a su alcance, con el propósito de fomentar la participación y el sentido comunitario que se supone es marca destacable de la escuela. “... *únicamente la participación real de la población asegura la bondad y el éxito de cualquier actuación colectiva, en el terreno de la economía, la sanidad, la educación, etc. Esta participación democrática se basa, en última instancia, en el desarrollo por la educación y la cultura del sentido comunitario*”<sup>101</sup>. La vida comunitaria es una de las razones que justifican la existencia de la sociedad, y como la vida contemporánea ha generado una cierta disminución del tiempo que en el pasado los integrantes de las familias se dedicaban mutuamente, se esperaría que la riqueza de las interacciones que se producen en la escuela en cierto modo compensen la pérdida referida. Esto es particularmente importante considerando la idea de Lev Semionovich Vygotsky en referencia a la conducta humana, que según su parecer, “*se caracteriza por apoyarse en la experiencia acumulada por generaciones anteriores que no está presente al nacer sino que se adquiere mediante procedimientos diversos, el más importante de ellos la educación*”<sup>102</sup>. La

---

<sup>100</sup> Ibídem, pp. 25-26.

<sup>101</sup> Solá Gussinyer, Pere, “Francisco Ferrer Guardia: La escuela moderna, entre las propuestas de educación anarquista”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 42.

<sup>102</sup> Vila Mendiburu, Ignasi, “Lev S. Vygotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 215.

educación no sólo nos hace conscientes de la herencia biológica que hemos recibido al nacer, sino también nos pone en contacto con la experiencia acumulada de generación en generación.

La experiencia acumulada es asumida como un dato por los sujetos y actores sociales, pero ese dato resultaría nebuloso y hasta cierto punto enigmático si el sistema educativo no lo asumiera y lo expresara en forma de contenidos, poniendo al alcance de todos el producto social acumulado que, aún provocando asombro e interrogantes, se expresa en forma de programas y planes educativos; no así aquellas preguntas y problemas aún sin contestar que asume el científico. El producto acumulado del ejercicio científico forma parte de la herencia social, no así los problemas pendientes, los cuales definen las nuevas preocupaciones que requieran ser encaradas. “... *la ciencia es una obra colectiva, puesto que supone una dilatada cooperación de todos los sabios no tan sólo de una misma época, sino de todas las épocas que se han ido sucediendo a través de la historia... para que el legado de cada generación pueda ser conservado y sumado a los otros, es menester que exista una personalidad moral que perdure a través de las generaciones que se suceden, que las una las unas a las otras; y esta personalidad moral es la sociedad*”<sup>103</sup>. El Estado, en nombre de la sociedad, no sólo se hace garante de la conservación y transmisión del legado científico, sino que también actúa como el gran auspiciador de los nuevos ejercicios que a su vez serán legados a las generaciones futuras.

El sistema educativo es el procedimiento más importante mediante el cual el Estado hace posible la adquisición del legado científico que la sociedad ha acumulado de generación en generación, y por el mismo fomenta la capacitación de los individuos hasta ponerlos en condiciones de motorizar la propia búsqueda propiciadora de nuevos hallazgos que al ser asumidos pasan a ser inventariados como modo de certificar su dimensión social. “*El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo. La acción que ejerce sobre él, especialmente a través de la educación, no tiene en absoluto por objeto y por efecto el de constreñirlo, disminuirlo y desnaturalizarlo, sino, muy al contrario, el de ensalzarlo y de convertirlo en un ser verdaderamente humano*”<sup>104</sup>. Cada individuo accede al legado y lo asume como co-propietario gracias a la interacción que se produce desde el nacimiento hasta que completa el trayecto al final de sus días con la muerte. Ahora bien, como la educación es una actividad abierta, no sujeta a una organización específica, todas las actividades que en forma

---

<sup>103</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, pp. 70, 72.

<sup>104</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 72.



directa o indirectamente se vinculan con los individuos, se suman al proyecto que el sistema educativo tiene a disposición de cada persona, sumando posibilidades favorables a la integración y el desarrollo social o, por el contrario, restándoselas. *“La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores. Dicha acción es constante y general. No hay ningún período en la vida social, no hay siquiera por así decirlo, ningún momento en el curso del día en el que las jóvenes generaciones no estén en contacto con sus mayores, ni en el que, consecuentemente, no estén sometidos por parte de éstos a una influencia educadora... A través de nuestro ejemplo, de las palabras que pronunciamos, de los actos que realizamos, estamos configurando de una manera constante el alma de nuestros hijos”*<sup>105</sup>.

El hombre, sabedor de que es objeto y a la vez sujeto de la educación, construye modelos educativos mediante los cuales pueda desempeñar los roles que le corresponden. Entrega y procesa el legado social, consciente de que aunque el sistema le pide hacerlo ordenada y sistemáticamente, no todo aprendizaje llega al educando bajo estas condiciones. Es por esta causa que se ve en la necesidad de discriminar entre los contenidos posibles facilitando la familiarización con los que a su juicio tengan alguna relevancia para el cumplimiento del fin que se haya impuesto la sociedad. *“... la misión del pedagogo no es la de construir partiendo de la nada un sistema de enseñanza, como si no existiese ninguno antes de su aparición; muy al contrario, debe empeñarse, ante todo, en conocer y comprender el sistema de su tiempo, únicamente con esta condición le será posible hacer uso de él con discernimiento y calibrar lo que en él pueda existir de deficiente”*<sup>106</sup>. Aunque todo conocimiento es válido por cuanto incrementa las posibilidades de los sujetos, la apropiación o falta de apropiación de determinados contenidos sin una valoración ética anticipada, podría resultar perjudicial tanto para el individuo como para la sociedad que le sirve como referencia. Por ejemplo, si el ejercicio científico se desarrolla sin la pre-fijación de unos límites y condiciones, podría darse la ocurrencia de situaciones que terminen perjudicando más que favoreciendo.

Corresponde a la sociedad establecer los criterios y al Estado fijar los límites que pautarán las diferentes actividades, incluso las relacionadas con la educación porque, si bien el sistema educativo es neutro, su neutralidad sola no es suficiente como para desestimular el desarrollo de protocolos conducentes a la producción de fenómenos que podrían resultar

---

<sup>105</sup> Ibídem, p. 87.

<sup>106</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, pp. 106-107.

perjudiciales para una parte de la sociedad o para la sociedad en su conjunto; lo que podría ocurrir con la manipulación genética, la generación y difusión de virus informáticos y otras actuaciones realizadas por los llamados hackers criminales. Si bien el sistema educativo es signatario de la norma social no puede ser garante de lo que harán con el saber sus poseedores. Las prácticas desleales que alteran la sana competencia y las normas sociales, tales como el comercio de contrabando, la evasión impositiva, el dopaje, el monopolio industrial y otras numerosas prácticas organizacionales y personales, de alguna manera repercuten en el sistema educativo, convirtiendo en improductivos muchos de los esfuerzos que se realizan por coadyuvar a la construcción de una mejor sociedad. *“Cuanto mejor conozcamos la sociedad, mejor podremos darnos cuenta de todo cuanto sucede en ese microcosmos que es la escuela... dado que la vida escolar no es más que el germen de la vida social, al igual que ésta no es más que la continuación y la floración de aquélla, resulta imposible no encontrar en la una los principales procedimientos mediante los cuales funciona la otra...”*<sup>107</sup>.

Estas razones son suficiente justificación para que el Estado desempeñe el papel que le corresponde como mediador entre la sociedad y el tipo de educación a que ésta aspira, y como auspiciador a través del sistema educativo de la interpretación de la misma. *“La educación es, como se ve, un fenómeno eminentemente social, tanto por su origen como por sus funciones y presenta las dos características de los hechos sociales: la objetividad y el poder coercitivo. Es una realidad social susceptible de observación y, por lo tanto, de tratamiento científico... la educación, siendo el vehículo que realiza la transmisión de la experiencia social, es el proceso que garantiza a la sociedad la continuidad de su existencia, asegura la continuidad social, es decir, la permanencia de la unidad social en el tiempo”*<sup>108</sup>. En fin, el papel del Estado en el desarrollo de la educación es triple, media entre la sociedad y la educación, interpreta el ideal educativo de la sociedad y auspicia la ejecución del tipo de educación que coadyuva a la construcción de la ciudadanía a que aspira la sociedad.

---

<sup>107</sup> Ibídem, pp. 136-137.

<sup>108</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 82.

#### 4.5 Legado pedagógico y cambio social

Desde sus orígenes más remotos, la sociedad ha tenido una alta valoración por la experiencia, sea aquella que se refiere a los individuos como tales, o la de carácter más bien colectivo o social; ha habido períodos durante los cuales determinadas corrientes de pensamiento la han asumido como eje de sus elaboraciones, y otros cuando a pesar de los cambios de énfasis aún persiste un cierto nivel de interés por la misma. Al escribir la República, Platón (427-347 a.C.), asume la experiencia de los niños y jóvenes como parte del proceso educativo a que debían ser sometidos; tendrían que ver en sus padres el cumplimiento de las responsabilidades que más adelante ellos mismos asumirían. *“¿Crees que sea poca ventaja, y que no merezca correr algún riesgo, el que jóvenes que han de llevar algún día las armas, asistan a un combate y sean testigos de lo que allí pasa?... Se hará a los hijos espectadores de los combates, sin perjuicio de proveer a su seguridad en forma conveniente, y todo marchará bien; ¿no es así?”*<sup>109</sup>. Si más adelante el Estado llamara a los jóvenes para utilizarlos como combatientes, parte de la educación que recibieran tenía que estar relacionada con dicha ocupación futura, debían conocer de primera mano lo que era el combate, tenían que ser testigos presenciales de cómo lo efectuaban sus padres. En fin, debían ser educados por la experiencia.

De igual modo, Platón señala el perfil que debían poseer los formadores de los jóvenes, destacando su buena reputación como ciudadanos dignos, personas de edad y con experiencia suficiente como para validar con la práctica las que serían sus orientaciones. *“Les darán por jefes y conductores a hombres no indignos, sino de edad madura y de una experiencia consumada”*<sup>110</sup>. Las tres características aquí enumeradas se relacionan con la experiencia, lo que denota el valor que Platón atribuía a la misma. Una y otra vez reitera su convicción del valor de la experiencia en el proceso educativo y en la concepción del proyecto educativo que debía desarrollar la República. El plan de estudio debía contener unas formulaciones curriculares que ofrecieran a los jóvenes la oportunidad de probarse y determinar las posibilidades que tendrían de cumplir con sus responsabilidades en atención a las vocaciones poseídas. *“... además de la prueba a que se les ha de someter en medio de los trabajos, de los peligros y de los placeres, habrán de ejercitarse en un gran número de ciencias, para ver si su espíritu es capaz de sostener*

---

<sup>109</sup> Platón, *La República*, V 466 e (ed. Centro de Estudios Constitucionales, tomo II, Madrid 1981)

<sup>110</sup> Platón, *La República*, V 466 e – 467 a (ed. Centro de Estudios Constitucionales, tomo II, Madrid 1981)

*los estudios más profundos, o si se acobarda como sucede a las almas débiles en otros ejercicios”<sup>111</sup>.*

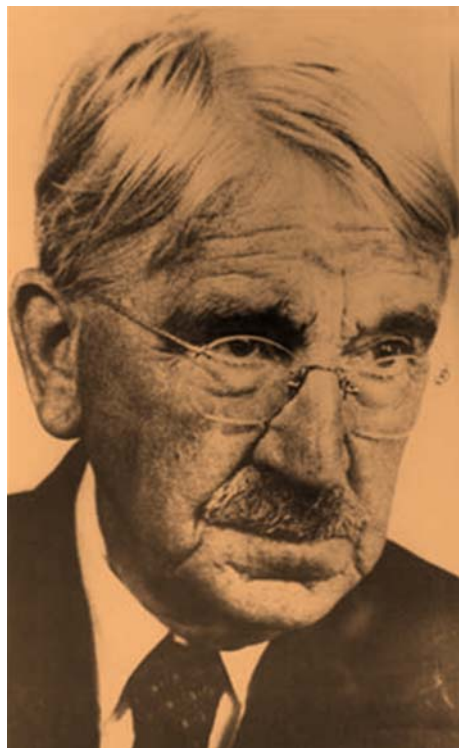
Como se aprecia, la educación no es un fenómeno que se da con independencia de la naturaleza de las cosas y de las personas y sin una vinculación estrecha con el medio social de que se trate, de ahí que su relación con el contexto natural y social haya sido considerada relevante por los educadores más notables en todos los tiempos, al abordar teóricamente dicha relación o al incorporarla empíricamente en su práctica pedagógica. Jean Piaget (1891-1980, Suiza) se ocupa de estudiar el impacto de la relación sujeto–entorno sobre el aprendizaje, así como el peso que tiene dicha relación sobre la estructura mental del sujeto cognoscente, que considera determinante en la modificación de las estructuras cognitivas del mismo. Piaget pone de relieve el papel que juegan tanto la naturaleza como la sociedad en el proceso de aprendizaje, así como lo que ocurre en el niño mientras desarrolla esa relación dinámica con el ambiente, lo cual le lleva a concluir que es esa interacción dinámica la que le permite al niño conocer, y como sujeto del aprendizaje, es él quien mientras desarrolla dicha relación produce los conocimientos. *“La permanente actividad del sujeto sobre su entorno va dando lugar a una constante reestructuración de sus esquemas de asimilación, que posibilitan paulatinamente una modificación de las estructuras cognitivas. Esta modificación de estructuras marca el paso de un estadio de conocimiento a otro, como producto de la actividad constructiva del sujeto en interacción con el medio”<sup>112</sup>.* Desde este punto de vista, es la interacción que el sujeto desarrolla con su medio la responsable de modificar las estructuras mentales en cada sujeto mientras éste pone en movimiento los procesos de conocimiento en los cuales se involucra. Corresponde a la escuela establecer los modos como tal interacción se producirían, y al sistema educativo propiciar el mayor número de oportunidades para que la misma se produzca, como forma de garantizar que la escuela cumpla su rol de gestora del conocimiento.

---

<sup>111</sup> Ibídem, V, 475c (ed. Centro de Estudios Constitucionales, tomo II, Madrid 1981).

<sup>112</sup> Faistein, Gabriela y Carretero Rodríguez, Mario, “La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 183.

Por su parte, John Dewey (1859-1952, Estados Unidos de América), que ha sido considerado como el padre del pragmatismo norteamericano, presta atención a los efectos



prácticos que produce la concepción que se tiene de un determinado objeto sobre el aprendizaje. Para Dewey el inicio del pensamiento parte de la experiencia, sin la cual no es posible desarrollar ningún proceso de pensamiento.

*“La etapa inicial de aquella experiencia en desarrollo que se llama pensamiento es la experiencias... Aquí se insiste en la necesidad de una situación empírica real como la fase inicial del pensamiento”<sup>113</sup>.* John Dewey y los demás

pragmatistas norteamericanos valoraron en tal forma la experiencia que ésta se integró y quedó como uno de los componentes clave del proceso de aprendizaje. *“El pragmatismo básicamente mantiene que el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles”<sup>114</sup>.*

**John Dewey**

La escuela es la gestora por excelencia del aprendizaje, y como tal es la que está más llamada a fomentar la experiencia de los niños y los jóvenes, a fin de que aprendan los contenidos, las costumbres y las buenas maneras que la sociedad adulta espera que aprendan e integren en la vida cotidiana en su condición de

ciudadanos. *“Las buenas maneras proceden como se dice, de la buena crianza, o mejor son buena crianza; y ésta se adquiere por la acción habitual, en respuesta a estímulos habituales no por una información transmitida. A despecho del juego nunca acabado de la corrección e instrucción conscientes, la atmósfera y el espíritu ambientales son al fin el agente principal en la*

---

<sup>113</sup> John Dewey, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, p. 136.

<sup>114</sup> González Monteagudo, Jaume y otros, “John Dewey y la pedagogía progresista”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 17.

*formación de las maneras*”<sup>115</sup>. Si la familia y la escuela pueden crear ambientes saludables en los que niños y jóvenes se habitúen a las buenas maneras, aprenderán los ideales que la sociedad ha identificado como los más adecuados para construir la vida que estiman como buena y en tal virtud, deseable. Uno de los rasgos principales del pragmatismo se relaciona con la *“existencia de una pluralidad de tradiciones, perspectivas y orientaciones que es preciso respetar y tutelar, desde un enfoque dialógico y democrático”*<sup>116</sup>.

El conjunto de ideas, valores y prácticas que la sociedad ha acumulado y asumido como propios, pasan a constituirse en contenidos hacia los cuales debe propender la práctica educativa; que para Dewey no son entregados como la información que está disponible, sino como el conjunto de pautas en las cuales habrá de centrarse la escuela para impulsar las experiencias que ordena, fomenta y controla. La creación de condiciones ambientales adecuadas, identificación de contenidos sobre los cuales los educandos centrarán su atención para asumirlos o superarlos, según sea el caso, y el desarrollo de un programa de trabajo centrado en la práctica, irán creando las oportunidades que harán posible que el niño viva las experiencias previstas. *“La experiencia, en efecto, es para Dewey un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social, y no meramente un asunto de conocimiento. También implica una integración de acciones y afecciones, y no se refiere, por tanto, a algo simplemente subjetivo. Además, la experiencia supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido posee una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. Está basada en conexiones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia. Para Dewey, la experiencia y el pensamiento no son términos antitéticos, pues ambos se reclaman mutuamente”*<sup>117</sup>. El conjunto de experiencias a que es sometido el educando forma parte del plan que la escuela asume como la responsabilidad que la compromete ante la sociedad por la cual y ante la cual responde.

La escuela construye el proyecto educativo articulando las experiencias que vivirá el educando de acuerdo a su etapa de desarrollo y conforme al interés que satisfaga las necesidades sociales que hayan sido identificadas. *“Con la escuela, Dewey mostró la posibilidad de construir un currículum basado en las llamadas ocupaciones, que para él consistían en actividades*

---

<sup>115</sup> John Dewey, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, p. 27.

<sup>116</sup> González Monteagudo, Jaime y otros, o.c., p. 18.

<sup>117</sup> González Monteagudo, Jaime y otros, “John Dewey y la pedagogía progresista”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaime Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 23.

*funcionales, ligadas al medio social del niño, prácticas y formativas en el plano físico, intelectual, estético y moral. Las actividades en torno a la madera, el alojamiento, la alimentación y la ropa constituían los núcleos relevantes globalizadores del trabajo escolar... Por ejemplo, a partir de los trabajos de la madera, proponía trabajar aritmética, botánica, química, historia, física, zoología, geografía, geología y mineralogía... Hay que señalar que la escuela logró llevar a cabo sus objetivos iniciales por la implicación de un grupo de docentes altamente motivado y formado, que sintonizó con las ideas progresistas y supo llevarlas a la práctica, con la colaboración de padres muy interesados por la nueva educación y de alumnos de clase media y alta que tenían una disposición favorable hacia el trabajo escolar”<sup>118</sup>. Es comprensible que la escuela integre experiencias que más adelante la vida adulta demandará como ocupación de los actores sociales, las actividades productivas, recreativas, etc., en el futuro constituirán focos de interés y en los cuales se ocuparán dichos actores. La escuela pragmatista anticipaba tales experiencias, las integraba al plan de estudio y las asumía como centros de interés a partir de los cuales se desarrollaba el aprendizaje.*

Para Dewey la utilidad del proceso educativo era menos o más visible en la medida en que las posibilidades del sujeto escolar, el cual tenía unas determinadas características asociadas tanto a su etapa de desarrollo como al ambiente, pudieran ser combinadas con los procesos de los que la escuela se hace cargo. *“Dewey enfatiza la necesidad de combinar el enfoque activo centrado en las capacidades infantiles con el enfoque social del proceso educativo... La validez de la teoría, tanto desde la perspectiva epistemológica como ética, dice Dewey, ha de ser determinada mediante un examen práctico de las consecuencias que se siguen de su empleo”<sup>119</sup>. Por tanto, el sentido del plan de estudio y su valor social no lo da la selección de los contenidos y ni aún la capacidad que tenga la escuela para transmitirlos, sino el impacto que potencialmente estos tuvieran la capacidad de provocar al ser instrumentalizados, lo cual, para Dewey, sólo podía ser visualizado a partir de la experiencia que el niño viviera.*

Después de estudiar la tarea que debía cumplir la escuela como gestora de la enseñanza, el profesor Francisco Ferrer Guardia (1859-1909, España) concluyó que el único esfuerzo válido en educación era el que se originaba en la pureza del individuo, sin posibilidad alguna de avanzar sobre una base falseada por los condicionantes que inducen los comportamientos de los

---

<sup>118</sup> Ibídem, p. 29.

<sup>119</sup> Ibídem, p. 19.

individuos. La justicia, la libertad de determinación, la independencia de criterio y la voluntad personal, por ejemplo, contribuyen a establecer las bases del proyecto de vida personal y social de cada niño, de cada joven: “... una pedagogía bien articulada debe partir del hermoso instinto del cumplimiento del trabajo que se encuentre en los únicos hombres (y con más razón en la infancia) cuyas voliciones no hayan sido falseadas, a quienes ha quedado la razón normal del acto... hacer de cada mujer y de cada hombre un ser consciente, responsable y activo, capaz de determinar su voluntad por su propio juicio, asesorado por su propio conocimiento, más allá de las consignas y la propaganda de los medios de comunicación y educación en manos de los modernos forjadores de programas políticos”<sup>120</sup>. El conocimiento que cada quien haya atesorado sobre una base inmaculada constituye el mejor instrumento para alcanzar la consciencia plena de que es acreedor en su condición de ser humano.



**Francisco Ferrer Guardia**

Ferrer Guardia pugnaba por un mundo más humano, más justo y fraterno, y otorgaba a la educación las mejores posibilidades para lograrlo. La educación, en consecuencia, no puede ser sino un compromiso de la escuela con la sociedad, y no tiene más remedio que avanzar orientada por su vocación de libertad, justicia, independencia, solidaridad y compromiso social.

*“La Escuela Moderna de Ferrer Guardia sigue siendo una referencia válida para una concepción práctica de la formación orientada hacia la construcción de un mundo justo, solidario y fraterno, a modo de hito de una pedagogía comprometida y crítica, muy en la línea social y de desarrollo humano de las organizaciones que en el terreno político y social luchan hoy en día por un mundo mucho más justo y fraterno que el que vemos dramáticamente dividido entre países opulentos y países pobre, y en cada país, entre minorías opulentas y clases medias*

---

<sup>120</sup> Solá Gussinyer, Pere, “Francisco Ferrer Guardia: La escuela moderna, entre las propuestas de educación anarquista”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 50.



*confortables, por el otro*”<sup>121</sup>. Se espera que la educación cumpla su cometido sustentada en la justicia y la igualdad de todas las personas, como modo de aportar su cuota de responsabilidad social, y que cada sujeto social en plena libertad y absoluta independencia aprenda y produzca desde su plataforma personal desprovista de cualquier género de condicionalidad su proyecto de vida personal, así como su proyecto de vida colectiva.



**Ovide Decroly**

Por parte del grupo de los pedagogos de la Escuela Nueva se ha de mencionar a Ovide Decroly (1871-1932, Bélgica) asume el rechazo de la escuela tradicional, que sometía los niños a las condiciones por los adultos, obviando la iniciativa personal y la naturaleza misma del educando. De igual modo, erradica de su proyecto educativo la centralidad del docente. Estableció como núcleo y motor de todo aprendizaje el interés del niño, con lo que, de paso, reivindicaba el aprendizaje, colocándolo en situación privilegiada con relación a la enseñanza. Para él, el *“respeto por la actividad espontánea y por las formas naturales del comportamiento infantil se traduce en el rechazo de los programas escolares tradicionales, divididos en materias, y en los métodos verbalistas centrados en el docente. Y plantea como alternativa la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana”*<sup>122</sup>. Los centros de interés del educando, alrededor del cual giran numerosos proyectos educativos representan uno de los más importantes aportes de Decroly a la educación y a la escuela.

La educación está orientada a la satisfacción de necesidades complejas de las personas, las que son útiles para entender el mundo y poder intervenirlo cuando fuere necesario, necesidades relacionadas con la subsistencia y el desenvolvimiento que requerirá todo individuo

<sup>121</sup> Solá Gussinyer, Pere, o.c., pp. 64-65.

<sup>122</sup> Muset Adel, Margarita, “Ovide Decroly: La pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 103.

para vivir y relacionarse con los demás y la necesidad de comprender y expresar su comprensión del mundo y de la vida. *“El interés del niño es considerado por nuestro autor como el motor de todo aprendizaje. Estos intereses los considera fundamentados en las necesidades básicas del hombre. Por ello, al definir el programa de los centros de interés, precisa concretar estas necesidades fundamentales, y lo hace teniendo en cuenta factores fisiológicos, con una clara visión biologista del hombre”*<sup>123</sup>. Sin embargo, es obvio que la educación, además de facilitar la satisfacción de necesidades de carácter biológico, incluye las relacionadas con la condición social del hombre y las vinculadas con su sentido de trascendencia.

Para este autor el aprendizaje escolar se hace posible mediante el desarrollo de tres actividades fundamentales: la observación, la asociación y la expresión, y centra su teoría en la idea de la actividad mental que es considerada inicialmente como *“global y poco precisa, llega por el análisis consciente a convertirse en un esquema elaborado y preciso... se debe partir siempre de la experiencia inmediata para poder llegar a conceptos más alejados. Esta actividad permitirá que la primera aproximación a los objetos de estudio pueda ser global y que solamente tras la actividad mental realizada se pueda llegar por análisis a la adquisición de los conceptos específicos... La asociación es la actividad básica que debe seguir a la observación, por la cual las ideas y nociones específicas inmediatas se relacionan con otras, frecuentemente alejadas por la experiencia, ya sea por el espacio o por el tiempo. Esta actividad permite la ampliación del ámbito vital del niño, añadiendo a sus experiencias personales –observación– las representaciones de otros”*<sup>124</sup>. El método global, utilizado particular y exitosamente en los primeros grados de la educación básica en las ideas pedagógica de Decroly, para quien el pensamiento inicial es poco preciso y para que termine siendo preciso, requiere elaboración y encontrar puntos de apoyo concretos de los cuales partir. El educando parte de ideas imprecisas y muy generales del objeto, por el contacto y el análisis de éste se produce una experiencia que le permite ir precisando hasta poder comprender y elaborar ideas abstractas sobre el mismo. De ahí que priorice la lectura y la escritura, que surgen como necesidad vinculante para la acción

---

<sup>123</sup> Ibídem, p. 104.

<sup>124</sup> Ibídem, pp. 106-107.

comunicativa. *“Aprender a leer y escribir es necesario cuando se tienen cosas que comunicar, cuando la experiencia es rica y queremos compartirla”*<sup>125</sup>.

Otro de los aportes digno de consideración, a juicio del doctorando, es la idea de colocar al niño en su propio ambiente, esto es, en un contexto caracterizado por la ausencia total de los condicionamientos que conciben y producen los adultos. La no intromisión de las personas adultas permitirá no sólo que el niño pueda actuar sin las ataduras y condicionamientos a que lo somete el ajeno mundo adulto, sino que también quedará absolutamente posibilitado de actuar desde sí, desde su mismidad, en total dependencia de su potencial como sujeto individual. De esta forma el niño revela lo que es y lo que puede, y como joven o adulto asume las pautas que como persona autónoma haya decidido. La escuela de María Montessori <sup>126</sup> (1870-1952, Italia) recoge, formula, expresa e incorpora en su proyecto educativo esta concepción, que asume y desarrolla notablemente y a la cual sus seguidores le han dado continuidad hasta el día de hoy, convirtiéndola en una de las características fundamentales de su propuesta. *“... se puede afirmar que el objetivo principal del método Montessori es que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador... debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible; cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente...”*<sup>127</sup>.



**María Montessori**

---

<sup>125</sup> Muset Adel, Margarita, “Ovide Decroly: La pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, pp. 109-110.

<sup>126</sup> Montessori, María, *El método de la pedagogía científica*, editorial Biblioteca Nueva, Madrid 2006.

<sup>127</sup> Pla Molins, María y otros, “María Montessori: El Método de la Pedagogía Científica”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, pp. 76-77.

Que cada niño avance según sus posibilidades, que los criterios e indicadores de logro sean formulados según las concepciones esperables a partir de la etapa de desarrollo que corresponda a cada niño, y conforme al potencial personal e individual de cada uno, en razón de que las personas sólo son iguales a sí mismas. La escuela Montessori constituye una de las expresiones más auténticas de la educación individualizada. Las vías para fomentar el desarrollo de cada alumno desde la escuela están orientados por los recursos individuales de cada uno de los sujetos de aprendizaje. *“Se puede afirmar que Montessori apuesta por una metodología individualizada, por el trabajo de cada niño a su ritmo y centrado en lo que le interesa... El método Montessori alienta la espontaneidad del niño dándole libertad para desarrollarse dentro de un ambiente que favorece su autodesarrollo, brindándole oportunidades para que él aprenda”*<sup>128</sup>. Sin duda, el esfuerzo pedagógico de María Montessori estuvo centrado en la autonomía personal, por lo tanto, el método que concibió, los planes de enseñanza, los materiales educativos y los demás instrumentos y herramientas de trabajo de la escuela Montessori responden a esta concepción. Si bien se trata de una escuela centrada en la educación individualizada, no significa por ello que no fomente la socialización, al contrario se trata de que cada quien asuma el grupo y las acciones sociales desde su propia individualidad.

Célestin Freinet (1896-1966, Francia), por su parte, se interesa básicamente por el material educativo, las actividades, tareas, acciones, experiencias y ejercicios según las necesidades e intereses del niño, solidaridad con la realidad del niño y el trabajo. La producción de materiales educativos ocupa un lugar preponderante en la práctica educativa de Freinet, quien era partidario de que la escuela tuviera su propia imprenta que le permitiera editar periódicos escolares y otros materiales a ser incorporados en el trabajo del aula; importantizaba los materiales educativos como medios que promovían la actividad del alumno. Su obsesión por los materiales didácticos era evidente: *“... la aplicación de una nueva educación sólo es posible si en la escuela hay posibilidad de contar con un material didáctico que promueva la actividad del alumnado”*<sup>129</sup>. La importancia del uso del material didáctico en los procesos del aula no es discutible, sin embargo, el énfasis que Freinet pone en ellos parecería exagerado, particularmente al entender que sin ellos no es concebible la educación. Otros educadores, algunas de cuyas ideas

---

<sup>128</sup> Pla Molins, María y otros, “María Montessori: El Método de la Pedagogía Científica”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, pp. 79, 85.

<sup>129</sup> Ibernón Muñoz, Francisco, “Célestin Freinet y la cooperación educativa”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 252.

han sido incluidas en este capítulo ponen de relieve, por ejemplo, la experiencia, la cual podría tener una importancia similar a la de los materiales didácticos.

Freinet asegura que el niño requiere de actividades y tareas que les sean propias, con las cuales se sienta identificado y cuyo desarrollo resulte placentero. Aunque no llega a abogar por la autonomía total del niño como lo hace María Montessori, entiende que es una condición fundamental para seleccionar actividades en las cuales se involucrará el niño, es que las mismas se correspondan con sus necesidades e intereses, a fin de que pueda realizarlas en plena libertad a partir de sus posibilidades individuales. Al ofrecérsele al niño la oportunidad de participar en las actividades educativas que han sido programadas, debe tratarse de que las mismas puedan ser desarrolladas por el niño con naturalidad, sin que se vea sometido a la rigidez y conforme a la organización prevista por la escuela. *“El niño necesita... unas actividades y unas tareas que se ajusten a unas necesidades e intereses y es menester darle libertad para realizar éstas actividades y tareas según los procedimientos que le son naturales, independientemente de lo que el sistema escolar tenga establecido de lo que se va a enseñar”*<sup>130</sup>. Probablemente una de las más serias dificultades con que se encuentran los maestros y la escuela en general, es el esfuerzo que conlleva para ellos la identificación y organización de los procedimientos que habrán de ser establecidos para que el niño participe en las actividades y realice las tareas que se le indiquen, en razón de que los mismos no deben responder a la lógica de la escuela ni aún a la lógica de los maestros, sino a la del niño, que es la lógica más natural para él.

Freinet postula que la educación y los educadores asuman la lógica de los niños y no la lógica de la vida adulta. La educación que se ofrezca al niño o al joven debe contar con un ambiente que les resulte familiar, evitándose en todo caso que se produzca una ruptura entre lo que constituye el ambiente natural que caracteriza su vida cotidiana y la escuela. En caso de que el ambiente escolar no se compagine con el ambiente familiar y comunitario, la educación se convertiría en un esfuerzo improductivo. *“... la escuela debe ser la continuación de la vida familiar y de la comunidad en la que interactúa la escuela, por lo que la tarea del maestro debe convertirla en una escuela viva y solidaria con la realidad del niño, de su familia y de su entorno”*<sup>131</sup>. La creación de un clima de confianza para el educando es un paso necesario si se espera que la educación y la escuela provoquen los efectos deseados; incluso, el clima escolar o

---

<sup>130</sup> Universidad Francisco de Paula Santander, *Pedagogía de Célestin Freinet; Escuela Moderna*, disponible en la página web <http://bari.ufps.edu.co/dptos/dppedand/freinet2.htm>.

<sup>131</sup> Zapata, Oscar A., *El método Freinet*, disponible en <http://members.fortunecy.com/dinamico/articulos/art030.htm>.

clima relacional como también se lo denomina, ha sido ampliamente estudiado, existiendo las evidencias empíricas que lo describen y subrayan su importancia. La propuesta Freinet no es exactamente el clima relacional pero se orienta en la misma dirección al poner de relieve la contribución que ofrece como facilitador del aprendizaje del educando.

En el modelo educativo propuesto por Célestin Freinet, la implicación del niño y el joven en actividades escolares y en el desarrollo de tareas específicas se considera esencial por cuanto garantiza el aprendizaje en la medida en que además de ponerlo en acción, le aporta la experiencia requerida para que el mismo se produzca. *“El proceso de adquisición de conocimientos no se da por la razón; sino a través de la acción, la experiencia y el ejercicio... la alegría del trabajo es esencialmente vital, y más vital que el juego; considera que si se le ofrece al niño actividades que les interese profundamente, que lo entusiasme y movilice enteramente, ese es el camino de la verdadera educación”*<sup>132</sup>. La asignación de tareas debe ser continua y debe ser pensada para que el niño la haga suya y participe de la forma más natural que le sea posible, sin actuación y sin que tenga que hacer un esfuerzo que por su naturaleza no está en capacidad de hacer. En fin, un ambiente que le resulte totalmente familiar y unas tareas pensadas desde la óptica del educando representan condiciones fundamentales en el Método Freinet.

Una importante responsabilidad de la sociedad es la de ofrecer al niño, al adolescente y al joven los estímulos necesarios, a fin de propiciar en ellos un proceso de enriquecimiento y desarrollo del pensamiento. Para Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934, Rusia) el papel de la sociedad y específicamente de la escuela, es desatar en cada niño y en cada joven dicho proceso. *“A diferencia del desarrollo de los instintos, el pensamiento y la conducta de los adolescentes no son inducidos desde dentro, sino desde fuera, por el ambiente social. Las tareas que la sociedad impone al adolescente cuando este entra en el mundo cultural, profesional y cívico de los adultos, sin duda se convierte en un factor importante en la aparición del pensamiento conceptual. Si el medio no presenta tales tareas al adolescente, no le plantea nuevas exigencias ni estimula su intelecto proporcionándole una serie de metas nuevas, su pensamiento no consigue alcanzar los estadios superiores o los alcanza con mucho retraso”*<sup>133</sup>. Evidentemente que las conclusiones de Vygotsky en este sentido se contraponen con las de María Montessori y la de Célestin Freinet, para quienes el mundo exterior y las concepciones de los adultos deben

---

<sup>132</sup> Ibidem.

<sup>133</sup> Vygotsky, Lev S., *Pensamiento y lenguaje*, editorial Paidós, Barcelona 1995, p. 125.

mantenerse tan alejados del educando como sea posible. Su concepción sobre el aprendizaje está más cercana a Piaget, para quien la actividad del sujeto sobre el entorno provocará una modificación del esquema de asimilación que posee, así como la modificación de su estructura cognitiva, en otras palabras, el ambiente impacta el pensamiento.

Lo mismo ocurre en cuanto a Dewey, para quien la experiencia hace posible en el niño el establecimiento de conexiones y continuidades en el proceso de aprendizaje. Puede establecerse también un cierto paralelismo con Decroly, para quien la experiencia inmediata se asocia a conceptos que están más alejados; el educando observa fenómenos que luego asocia a sus experiencias personales, quedando el ambiente incorporado a su modelo pedagógico. Para Lev S. Vygotsky, se requiere que el niño y el joven tengan vivencias, experiencias, que se pongan en contacto con el mundo y con la naturaleza como un modo de poner sentido al pensamiento, dar contenido que favorezca una conceptualización sustanciada. Él lo expresa del modo siguiente: *“También la experiencia práctica demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intente hacer esto normalmente no conseguirá del niño nada salvo verbalismo hueco, una repetición mecánica de palabras que simula un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en realidad, encubre un vacío”*<sup>134</sup>.

Vygotsky postula que dar consistencia al aprendizaje demanda la provisión de recursos, a fin de que el sujeto pueda contar con argumentos que faciliten la apropiación de los contenidos que den sentido a los conocimientos que adquiere. *“Nuestro estudio experimental ha demostrado que no sólo es posible enseñar a los niños a usar conceptos, sino que esa «interferencia» puede influir favorablemente en el desarrollo de los conceptos formados por el mismo estudiante. Pero ese mismo estudio demuestra que introducir un concepto nuevo significa precisamente poner en marcha el proceso de su apropiación. La introducción deliberada de conceptos nuevos no impide el desarrollo espontáneo, sino que le traza nuevos caminos”*<sup>135</sup>. En lugar de limitar la enseñanza y condicionarla a lo que de suyo trae el educando, Vygotsky está convencido que todo lo nuevo que lo confronte es una contribución que lo desafía a continuar avanzando, lo mismo que las interacciones que pudiera desarrollar. *“A diferencia de otros planteamientos que enfatizan casi exclusivamente las interacciones entre la persona que aprende y los contenidos que deben ser aprendidos, la originalidad de Vigotsky se encuentra en mostrar la importancia*

---

<sup>134</sup> Vygotsky, Lev S., *Pensamiento y lenguaje*, p. 156.

<sup>135</sup> Vygotsky, Lev S., *Pensamiento y lenguaje*, p. 157.

*también de las interacciones sociales que permiten organizar la actividad del aprendiz*”<sup>136</sup>. La importancia que concede a las interacciones sociales es tal, que exige de parte de los educadores la debida programación y organización de las mismas.

Las interacciones sociales forman parte del pensamiento de Vygotsky, incluso son éstas las que explican y dan sentido a otros elementos de su esquema. Para él, los signos y los símbolos que entran como representaciones mentales de objetos, relaciones, fenómenos, conceptos, etc. son posibles por la mediación de dichas interacciones, sin las cuales estos carecerían de significado. Signos y símbolos son algo por el significado que les ha sido otorgado socialmente gracias a las interacciones. “... *los procesos psicológicos superiores están mediados –y surgen a lo largo del desarrollo– por los signos y los símbolos, los cuales son arbitrarios y convencionales y, por tanto, sólo pueden ser incorporados individualmente desde las relaciones sociales... Los aprendizajes que realizan las personas no se efectúan únicamente en el contexto escolar. Desde la perspectiva de Vigotsky, con relación al desarrollo humano, junto a las prácticas educativas escolares, se deben de contemplar otro tipo de prácticas educativas como, por ejemplo, las familiares o las que se producen en el grupo de iguales*”<sup>137</sup>. La escuela fomenta ordenadamente la adquisición de conocimientos y el desarrollo del proceso de aprendizaje, sin embargo, la educación no se limita al ámbito escolar, al contrario, lo trasciende, por lo que no es descaminado establecer como parte de la estrategia global del proyecto educativo el desarrollo de prácticas relacionadas con la familia, grupos de pares y similares, tal como sugiere Vygotsky.

En fin, en sus investigaciones Vygotsky pudo identificar el impacto que produce el contexto social sobre el sujeto y la importancia que del mismo para desarrollar en él procesos de aprendizaje; que la sociedad y el medio social en general le plantea nuevas tareas y son éstas las que le permiten asumir nuevos retos, nuevas metas, lo que coadyuva a que el pensamiento alcance estadios superiores. Propugna por la introducción de nuevos conceptos en razón de que estos se suman a los conceptos que ya posee el sujeto de aprendizaje, y contrario a lo que se piensa corrientemente, en lugar de restar iniciativa y espontaneidad, la introducción de nuevos conceptos en el sujeto los estimula. Finalmente, otro de sus hallazgos aún vigente son las

---

<sup>136</sup> Vila Mendiburu, Ignasi, “Lev S. Vygotsky: La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 207.

<sup>137</sup> *Ibíd*em, pp. 219, 222.



interacciones sociales, que tienen la misma fuerza generadora de aprendizaje que el medio social actuando sobre el sujeto del aprendizaje.

#### 4.6 Educación, progreso y crisis social

El desarrollo social o desarrollo humano, como se prefiere denominar, ha ganado la atención de investigadores y estudiosos de las más diversas corrientes y disciplinas, por lo que es tema común en las ciencias sociales y económicas, en el área de la psicología, en el ámbito de las ciencias de la educación, en la antropología y en otras áreas del saber. En relación con el progreso social y el desarrollo humano se halla el asunto de la crisis social, no necesariamente como dos cuestiones independientes, sino en relación de causa y efecto, puesto que el progreso trae implícito riesgos que pueden generar crisis. En algún sentido, puede afirmarse que inevitablemente el progreso genera crisis social. En consecuencia, al abordar la relación que se establece entre la educación y el progreso, parece razonable que se trate el tema de la crisis social. Howard Gardner, se refiere a las diversas posturas relacionadas con la educación y el desarrollo: *“Entre las más convincentes se encuentran las que provienen de un enfoque antropológico o cultural y que han mostrado de qué modo gran parte del desarrollo se produce de hecho gracias al conocimiento ya codificado en el resto de la cultura”*<sup>138</sup>. Aparejado con el progreso social de los pueblos siempre han estado el conocimiento y la cultura en sentido general; vale decir, incluso, que esto es mucho más real en el siglo XXI cuando el conocimiento no sólo es el soporte del desarrollo, sino el generador fundamental del progreso social. En este sentido, Gardner destaca la posición de Lawrence Kohlberg, al acentuar la relación indisoluble entre la educación y el desarrollo humano: *“En este modo de enfocar las cosas, la educación se considera un medio de fomentar el desarrollo humano, o mejor, el desarrollo se considera una meta de la educación”*<sup>139</sup>.

Incluso, el profesor Maceiras Fabián va mucho más lejos al entender que si de alguna manera fueran introducidos varios de los componentes propios del desarrollo nada garantizan que este solo hecho producirá resultados positivos, lo que hace pensar en la necesidad de abordar

---

<sup>138</sup> Gardner, Howard, *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, editorial Paidós, Barcelona 1993, p. 262.

<sup>139</sup> Gardner, Howard, *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, editorial Paidós, Barcelona 1993, p. 262.

no sólo el contenido del desarrollo social y humano, sino también los condicionantes que lo acompañan, como modo de que aún evidenciada la presencia de los indicadores del mismo, no se infieran espejismos y falsedades a los que dan lugar y son inducidos por análisis más bien parciales e insuficientes. “... *las innovaciones tecnológicas y el propio desarrollo económico no darán grandes resultados allí donde los actores sociales y educativos no comprendan y no contribuyan a hacer comprender el esfuerzo que supone educar y educarse, el estudio y la formación, así como los riesgos que conlleva la instalación de una industria, la complejidad de una empresa o el trabajo que requiere llevar adelante cualquier proyecto productivo*”<sup>140</sup>. Aboga el profesor Maceiras porque los actores sociales sean conscientes de la importancia de la educación, por cuanto es ella la que les permitirá comprender cuáles son las consecuencias, implicaciones, demandas y riesgos que conlleva dar pasos firmes por la senda del desarrollo. La educación y formación de los recursos humanos idóneos supone un precio que no siempre están dispuestas a pagar las sociedades, y peor aún, no siempre comprenden ni están convencidas que sin un proyecto sostenido, sistemático y maduro no podrán disponer de suficiente educación, con los niveles de pertinencia y calidad requeridos.

De modo semejante, plantea otro serio problema el profesor Emilio García García al referirse a las competencias y el perfil que demanda la sociedad del conocimiento a los profesores, cuyas posibilidades de formación son limitadas. “*Al profesor se le demandan nuevas competencias y recursos en la sociedad del conocimiento, pero los programas de educación inicial y permanente no son adecuados para proporcionarlos*”<sup>141</sup>. La sociedad hace exigencias y requiere mucho más de lo que ofrece el sistema educativo, lo que implica descuidar el cometido que tiene, ofreciendo respuestas parciales o muy limitadas que restan competitividad a los países cuando más se esperaría de ellos. En esta área no son posibles los atajos y como por el momento no han sido identificadas otras alternativas válidas, a la educación que tiene posibilidad de ofrecer la escuela se le añaden las ofertas de otras agencias y órganos sociales, como es el caso del sector productivo, cada vez más involucrado en la tarea de enseñar, aunque en forma complementaria, como modo de introducir en el sistema los recursos y capacidades que posee,

---

<sup>140</sup> Maceiras Fafián, Manuel, “Política educativa, tecnociencia y desarrollo”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Mejía, Radhamés (Coord.), ediciones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo 2006, p. 27.

<sup>141</sup> García García, Emilio, “Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Mejía, Radhamés (Coord.), ediciones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo 2006, p. 110.

los cuales representan una importante contribución al proceso de formación que demanda la sociedad del conocimiento. En ninguna etapa pasada, el sector productivo estuvo tan comprometido e involucrado con la prestación de servicios educativos como lo está actualmente; ya sea mediante el financiamiento parcial de la oferta educativa disponible, ya sea en forma directa, asumiendo bajo su responsabilidad el desarrollo de programas focalizados, que conjugan la experiencia y el conocimiento acumulado del más alto nivel, disponible en el área de competencia del proveedor complementario. Como ejemplo claro están las universidades corporativas. Se trata de una importante contribución a favor de la educación y del sistema educativo, toda vez que acumula conocimientos y experiencia de primera mano que hace disponible también como ejercicio y práctica educativa. “... *todo aquello que redunde en la mejora no sólo de las prácticas educativas escolares sino del conjunto de prácticas educativas en las que participamos las personas redundará, a la vez, en el desarrollo humano*”<sup>142</sup>.

El sistema educativo no puede permanecer estático, fluyendo sobre percepciones que han sido ampliamente superadas. Es hora ya de que los sistemas educativos se analicen a sí mismos, con el propósito de determinar su situación, si han sido atrapados o no por la inmovilidad y la obsolescencia o si, por el contrario, se han hecho los ajustes indispensables que les permitieran colocarse a la altura de las demandas que a todos formulan la globalización, la información y la dinámica del conocimiento. “*La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es un obstáculo para los progresos necesarios*”<sup>143</sup>. A fin de liberarse de la modorra que continuamente amenaza al sistema educativo, la escuela tiene que someterse a un profundo proceso de autocrítica y reflexión que les permita sacar e identificar las causas de su inoperancia ante las demandas que se le formulan.

Si toda la estructura social está siendo zarandeada por intensos procesos de cambio, no puede la educación pretender que es incólume e inamovible, máxime si como se sabe no posee vida propia, sino que es resultado de los continuos desarrollos a que da lugar la interacción que se produce entre los sujetos sociales. “*Al constituir la educación un rasgo de la realidad de la economía, de la sociedad y de la cultura, podemos presuponer que se verá inevitablemente afectada por los cambios que suscitan los procesos de globalización, aunque no se pierden las*

---

<sup>142</sup> Vila Mendiburu, Ignasi, “Lev S. Vygotsky: La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, pp. 222.

<sup>143</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 105.

*referencias de carácter más local sobre las que venían actuando los sistemas educativos*”<sup>144</sup>. Se hace necesaria la continua introducción de reformas educativas, teniendo en cuenta que no serán suficientes las reformas elaboradas sólo desde la óptica pedagógica, sino que tendrán que ser más abiertas e incluyentes a un espectro de participación más amplio e interdisciplinario que el utilizado generalmente en las sucesivas reformas precedentes.

Varias son las tareas que en lo inmediato deberá cumplir la educación: entrar en un amplio y profundo proceso de reflexión sobre sí misma, superar la rutina incorporando la experiencia que han acumulado quienes aportan la educación complementaria que no ha podido ofertar el sistema educativo e implementar reformas que le permitan responder a las nuevas demandas de la sociedad globalizada del conocimiento. En el caso de que el sistema de comienzo a este proceso de largo alcance y de naturaleza tan compleja, debe iniciar por la descripción y explicación de la crisis que le afecta. Como no se trata de una crisis exclusiva del sistema educativo, al enfrentarla habrá de tomar en consideración su ámbito, su extensión y sus proporciones. Al abordar la crisis de la sociedad contemporánea, Juan Carlos Tedesco citando a Margaret Mead (*Cultura y compromiso: El mensaje de la nueva generación*) afirma lo siguiente: “*Nuestra crisis actual ha sido atribuida tanto a la abrumadora celeridad del cambio, como al derrumbe de la familia, a la decadencia del capitalismo, al triunfo de la tecnología sin alma y, en términos de repudio total, a la quiebra del Sistema (Establishment)... Actualmente en ningún lugar del mundo hay mayores que sepan lo que saben los jóvenes, por muy remotas y sencillas que sean las sociedades donde vivan estos últimos*”<sup>145</sup>. En mi parecer, que no haya personas mayores que sepan lo que saben los jóvenes tiene implicaciones educativas graves, por lo que la evasión no es posible.

Alberto Martínez Boom dedica buena parte de su investigación a la crisis de la educación, y la atribuye a las diferencias entre necesidades sociales y realizaciones educativas<sup>146</sup>. Probablemente el problema no esté tanto en la ausencia de contenidos por parte del sistema

---

<sup>144</sup> Gimeno Sacristán, José, “El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas”, *Revista de Educación, Globalización y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2001, p. 134.

<sup>145</sup> Tedesco, Juan Carlos, “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: Algunas notas e hipótesis de trabajo”, *Revista de Educación, Globalización y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2001, p. 95.

<sup>146</sup> Martínez Boom, Alberto, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Anthropos editorial, Barcelona 2004, p. 153: “*Con la aparición en 1968 del libro de Philip Coombs “Crisis mundial de la educación” se introduce en la educación el concepto de crisis. Según Coombs, la crisis educativa es el producto de disparidades entre necesidades sociales y realizaciones educativas, es decir, del desfase entre los requerimientos del desarrollo y lo que se suponía serían las realizaciones efectivas del sistema escolar*”

educativo, sino en su imposibilidad de asumir y adaptarse a los cambios y transformaciones radicales de la sociedad del siglo XXI. Uno de los problemas que a mi juicio impide que la escuela se ponga a la altura de las demandas más ágilmente es la demora con que generalmente reacciona, así como las respuestas rápidas y relativamente poco reflexivas que eventualmente ofrece. Otro problema ha sido la estructuración de respuestas desde la óptica pedagógica, sin considerar un espectro más amplio e interdisciplinar que le permitiera ver la naturaleza compleja de la crisis que la envuelve. *“La escuela ha sido profundamente cuestionada, primero desde las demandas de la sociedad y luego desde los retos y los desafíos. Desde allí se le ha declarado en crisis, por su supuesta incapacidad para competir con eficacia frente a los nuevos y múltiples escenarios educativos, de tal manera que ahora deambula por la historia reciente de reforma en reforma, tratando de ponerse al día con los cada vez más veloces y sorprendentes cambios tecnológicos”*<sup>147</sup>. La escuela no tiene capacidad de respuesta rápida en razón del carácter ‘largoplacista’ que caracteriza los efectos de sus acciones, pero además la estructuración de respuestas se le dificulta ante la tentación de construir respuestas desde su propio ámbito ante problemas y necesidades de naturaleza diferente, lo que quita fuerza a sus respuestas e intentos de soluciones.

La sociedad exige determinado tipo de escuela, pero frecuentemente el sistema educativo no ha analizado la mejor opción posible, viéndose impedido de poder crear a tiempo un modelo que se corresponda con los requerimientos que la sociedad le formula. *“Así, pues, sea cual fuere la forma que puedan revestir y su función específica dentro del campo de la educación, las escuelas generales o especiales sufren una presión continua para amoldarse a las exigencias de cada sociedad y a las formas de la estructura social”*<sup>148</sup>. Sin duda, la presión que ejerce la sociedad sobre el sistema educativo demandando continuamente más y mejor educación es una dificultad con que tiene que contar la escuela, pero su resistencia al cambio, sabiéndose depositaria del peso de la tradición y de la acumulación cultural, la deja sin muchas posibilidades de maniobra, debiendo llevar a cabo largos, continuos y tediosos procesos de reforma cuyos efectos reales habrán de sentirse diez, quince, veinte y treinta años después. Téngase presente que los contenidos que asume el sistema educativo cuya adquisición le hace posible a los niños y

---

<sup>147</sup> Martínez Boom, Alberto, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Anthropos editorial, Barcelona 2004, p. 407.

<sup>148</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 154.

jóvenes, rara vez serán los que éstos necesitarán al momento de ejercer como ciudadano años después.

El desfase que se produce entre los contenidos escolares y los contenidos que requiere la ciudadanía al momento de ser ejercida, provoca que la vida buena de la cual son acreedores los sujetos del aprendizaje se postergue indefinida y continuamente, por lo que el sistema educativo está obligado a encontrar fórmulas que adelanten sus efectos en cuanto sea posible. Tiene sentido, en consecuencia, la idea de garantizar educación a las personas a lo largo de toda la vida a partir de una formación básica que les permita ir haciendo los ajustes que correspondan. *“El desarrollo de la educación exige que la aspiración a una educación de calidad se ponga al servicio de una vida de calidad, de la vida buena. Aquí, el concepto de calidad de la educación entra en relación con el de calidad de vida, como aquella que se vive y aprecia, en términos de bienestar”*<sup>149</sup>. ¿Cómo debería ser esa educación que además de construir ciudadanía prepare para el bienestar? Los sujetos del aprendizaje con que trabaja la escuela y a los cuales procura impactar con la mejor educación que le es posible, a su vez son los sujetos sociales que más tarde ejercerán la ciudadanía que les corresponde, por lo que la educación que aquellos reciban tiene que contemplar la tarea que deberán asumir a futuro.

Está en marcha un proceso de redefiniciones a las cuales obliga la globalización, al imponerse las concepciones planetarias y haberse ampliado en iguales dimensiones el ámbito del sujeto. Ha de ser sometido a cuestionamiento el propio concepto de ciudadanía, con deberes y obligaciones que trascienden lo local. ¿Cómo debería ser ese ciudadano global que sin haber sido relevado de sus responsabilidades locales deberá conducirse según exigencias que trascienden su ámbito local? Si no está claro el perfil de dicho ciudadano, ¿cómo definir con una cierta precisión el tipo de educación a que debería ser sometido? ¿Cuáles planes y programas serían útiles para la formación de este sujeto global? *“El actual problema para educar en ciudadanía es que el sujeto carece de comunidad y de una historia desde la que comprender internamente su condición civil. La preocupación actual de la educación para la ciudadanía ya no consiste sólo en lograr habilidades sociales de participación, cooperación o empoderamiento de los sujetos*

---

<sup>149</sup> Vázquez Gómez, Gonzalo, “El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida”, Revista de Educación, *Educación y futuro*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2002, p. 53.

*sino en lograr la supervivencia de la unidad del propio sujeto*”<sup>150</sup>. El sistema educativo debe despojarse de la autosuficiencia con que a veces ha discurrido y reorientar la búsqueda de redefiniciones, a fin de incrementar sin demora su eficacia y sus posibilidades.

Toca pues al sistema educativo construir vías alternativas que hagan posibles la solidaridad y consenso entre las generaciones, porque si bien se han incrementado sus dimensiones, paralelamente se han reducido las dificultades de entendimiento al tener disponibles nuevos lenguajes y nuevas y eficaces herramientas de comunicación generadoras de cambio <sup>151</sup>. Para Fernando Vidal Fernández dos problemas son cruciales, los cuales a su vez explican algunas de las dificultades de la interacción social entre las generaciones, el primero se relaciona con la ruptura de la comunicación del proyecto histórico entre las generaciones, y el segundo con la desaparición del sujeto histórico <sup>152</sup>.

En mi parecer, la horizontalidad y el diálogo son las vías más adecuadas para encarar desde la educación los desafíos sociales a que conducen las nuevas interacciones generacionales que surgen como consecuencia de la amplitud que ahora caracteriza las dimensiones y el alcance de las interacciones. Se han acortado las grandes distancias y el tiempo se ha reducido de modo sustantivo y se establece el predominio de la comunicación virtual que sólo recientemente ha entrado en el glosario de la escuela. Se requiere que el sistema educativo implemente ejercicios de allanamiento de barreras que faciliten el acercamiento entre las generaciones. *“En ese universo bipolar constituido por las dos generaciones, en su acción y reacción recíprocas, tanto puede preponderar, como en las sociedades altamente integradas, la acción de las generaciones adultas y viejas, cuanto establecer un conflicto entre las dos generaciones, por la mayor reacción de los jóvenes, como en ciertas fases de la desorganización social; o atenuarse el estado de tensión entre ellas, gracias a un conjunto de factores entre los cuales hay que mencionar la irrupción de las masas y la influencia de culturas diferentes. En estas dos últimas*

---

<sup>150</sup> Vidal Fernández, Fernando, “Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: Formar sujetos para la participación y la solidaridad”, Revista de Educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003, p. 64.

<sup>151</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 250: “Así, pues, la educación, que es factor de cohesión interna y de estabilidad de grupo, puede operar como agente de cambio social, conforme a las condiciones en que se realiza el proceso de transmisión de cultura de una a otra generación”.

<sup>152</sup> Vidal Fernández, cit., pp. 63-64: “... una de las causas de los problemas de la socialidad de la modernidad está en la quiebra de la comunicación intergeneracional del proyecto histórico y en la disolución del sujeto histórico”.

*hipótesis se abre el camino a la acción renovadora de la escuela por la escuela, en virtud de que se alteran las relaciones entre las dos generaciones en contacto”<sup>153</sup>*. Las generaciones emergentes están imponiendo un estilo propio y nuevos patrones culturales surgen por doquier, con características tan similares que no se requiere de grandes esfuerzos de adaptación para asumirlos de una a otra latitud. La crisis social que involucra a la educación, aminoraría sus efectos si el sistema educativo fuera capaz de promover modelos educativos nuevos, diseñados en correspondencia con las nuevas realidades sociales que marcan el mundo.

#### **4.7 El impacto de la globalización y las nuevas demandas educativas**

La globalización se ha generalizado y alcanzado las diferentes áreas de la vida, habiendo pasado de la economía y la tecnología hasta los más diversos ámbitos. Los procesos globalizadores están impactando de manera especial sobre la educación y sobre los sistemas educativos. Estrategias pedagógicas, procesos del aula de de clase, enfoques y apropiación de los contenidos, modelos educativos, énfasis curriculares y todos los demás aspectos relacionados con la educación han adquirido una cierta fisonomía estandarizada <sup>154</sup>. El mundo laboral y los sistemas de formación y gestión de recursos humanos se han estandarizado como consecuencia de la ampliación de la demanda de mano de obra de alta calificación profesional para la que existe colocación en cualquier parte del mundo.

Así como hay una mano de obra de alta calificación profesional formada conforme a perfiles estandarizados, también existe una ciudadanía universal a la cual se le requieren valores éticos y códigos desprovistos de las limitaciones que imponen las fronteras, que sean válidos en todo el orbe. Si bien la ciudadanía local no desaparece, comienza a regirse a partir de criterios estándares que están facilitando los flujos migratorios, lo que hace viable el tránsito de un tipo de ciudadanía al otro. *“... mientras esta nueva conciencia ciudadana ha ido tomando fuerza, ha surgido otro fenómeno de gran incidencia que ha puesto de nuevo en cuestión el concepto de ciudadanía. Se trata de la sociedad global informacional que están configurando los mercados*

---

<sup>153</sup> Vidal Fernández, Fernando, “La condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: Formar sujetos para la participación y la solidaridad”, Revista de Educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003, pp. 250-251.

<sup>154</sup> Gimeno Sacristán, José, “El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas”, Revista de Educación, *Globalización y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2001, p. 135: “... los procesos de globalización afectan a la educación porque inciden sobre los sujetos, los contenidos del currículum y las formas de aprender”.



*globales y las nuevas tecnologías, la llamada revolución silenciosa que va desfigurando los espacios ciudadanos en pro de una mundialización de redes y espacios virtuales”<sup>155</sup>.*

Las demandas globales están desbordando las posibilidades de buena parte de los países, por cuanto estos no se prepararon a tiempo para responder a dichas demandas como era debido. Particularmente sus sistemas educativos, aún cuando han estado mejorando su desempeño, no han podido hacerlo con la celeridad requerida, porque como ha sido señalado anteriormente en este mismo capítulo, las mejoras que se producen como resultado de las intervenciones educativas requieren de tiempo para ser observadas. La escasez de tiempo a su vez condiciona y limita la inversión económica y el financiamiento de dichas intervenciones debido a que aún cuando hubiere voluntad para implementarlas, algunas como es el caso de la formación de maestros y la construcción y reparación de aulas, por ejemplo, se efectúan en períodos prolongados. Adicionalmente, la producción, almacenamiento, uso, intercambio y renovación de conocimientos es una tarea que debe ser asumida con cierta premura por cualquier país interesado en mejorar sus niveles de competitividad, sin embargo, aunque quisieran hacerlo no necesariamente están preparados para acometer tan desafiantes tareas. Aún así, *“Sólo la invención y la innovación, a las que no podrá permanecer ajeno ningún país con expectativas de un futuro mejor, podrán hacer frente a las competencias”<sup>156</sup>.*

La única vía con que cuentan los países para ponerse a tono con los requerimientos que les formula la nueva sociedad globalizada del conocimiento, es la educación de calidad y en cantidad suficiente para toda la población. Sin embargo, como hemos señalado anteriormente, los efectos de los procesos e intervenciones educativas, además de requerir que sean sostenidos en el tiempo, también son de largo plazo. No son respuesta adecuada a los nuevos requerimientos las soluciones y las estrategias elaboradas para sociedades y modelos societarios sobradamente superados. Aun habiendo voluntad política, y en algunos casos hasta recursos económicos suficientes, se requiere esperar los efectos de las reformas implementadas. *“Todos nosotros conocemos y a veces lamentamos la inadecuación de la escuela tradicional con el medio social en que se desarrolla... En el contexto actual los desafíos para la educación ante los profundos cambios sociales tienen proporciones enormes. Vemos surgir un nuevo estilo de sociedad*

---

<sup>155</sup> Marco Stiefel, Berta, “Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar”, Revista de Educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003, p. 340.

<sup>156</sup> Maceiras Fafián, Manuel, “Política educativa, tecnociencia y desarrollo”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Mejía, Radhamés (Coord.), ediciones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo 2006, p. 37.

*caracterizado por transformaciones tan profundas que alcanzan la propia estructura de la subjetividad humana*”<sup>157</sup>. Si bien los sistemas educativos, en los países de mayor desarrollo industrial, han hecho notables progresos y han mostrado cambios y transformaciones que les han permitido responder consecuentemente a las nuevas demandas, no ha ocurrido así en los países en vías de desarrollo, que aunque muestran ciertos progresos, tendrán que seguir esperando para equipararse a aquellos.

Los pueblos se han visto en la necesidad de responder a esquemas éticos y morales distintos a los que les resultaron propios y totalmente válidos hasta hace relativamente poco tiempo. Pero ocurre que determinados hábitos y prácticas que resultaban válidos ya no lo son, lo mismo que el manejo de normas y regulaciones que ahora les resultan insuficientes, viéndose en la necesidad de tener que asumir otros modelos más bien de validez universal. *“Desde la perspectiva educativa, tal vez uno de los aspectos más confusos de la globalización es su impacto en las personas, en su carácter y en sus relaciones sociales, cuestiones éstas que están íntimamente relacionadas, aunque podamos atender preferentemente al nivel psicológico o al sociológico... El hecho de tener en consideración el fenómeno de la globalización nos va a llevar necesariamente a prestar una atención especial a la educación moral y cívica. Una educación que comienza en la familia, los medios de comunicación, la calle y el barrio, y continúa en la escuela, nos llevará al desarrollo de una educación cívica que preste atención a las diferencias y a los déficits culturales. En esta sociedad del conocimiento, la educación debe cumplir una misión trascendental: proponer y consolidar ámbitos de pertenencia*”<sup>158</sup>. Nos encontramos en la necesidad de responder sin que nos hubiéramos preparado para ello y sin posibilidad de disponer de plazos para hacer la reingeniería social requerida. La nueva economía y la cultura actual abren los espacios necesarios a la participación, pero establece unos mínimos sin los cuales los espacios de participación se traducen en exclusión, y aquellas sociedades que no poseen capacidad de participar quedan fuera, sin que medie ninguna otra posibilidad que no sea tomar el tiempo necesario hasta ser capaces de satisfacer las condiciones mínimas de participación que son requeridas.

---

<sup>157</sup> Labrador, Carmen, “Aportaciones significativas de la pedagogía contemporánea”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Radhamés Mejía (Coord.), ediciones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo 2006, pp. 94, 98.

<sup>158</sup> Naval, Concepción, “Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual”, *Revista de Educación, Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003, 178.

Aunque los ciudadanos son los sujetos de la educación, las demandas educativas se le formulan a la sociedad, en consecuencia la sociedad prima sobre los individuos, quienes sin renegar a su ámbito local alcanzan una especie de ciudadanía planetaria, de la cual dan cuenta las sociedades. *“El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros, no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna... En resumidas cuentas, muy lejos de que la educación tenga por objetivo único o principal al individuo y sus intereses, ante todo es el medio a través del cual la sociedad renueva de continuo los condicionamientos de su propia existencia”*<sup>159</sup>. Las demandas que la sociedad ha de encarar son de tal envergadura, que no le queda más remedio que ponerse en condiciones de responder a las mismas a partir de la formulación de propuestas y soluciones que si bien satisfarán su propio interés, son de alcance universal y actúan como monedas de curso legal con total valor de cambio.

Una de las líneas de trabajo que está alcanzando dimensiones globales y que parece caracterizar la educación en los primeros lustros del siglo XXI es el enfoque curricular de las competencias como una superación del enfoque curricular por contenidos. Originalmente el enfoque curricular por competencias fue asimilado sin mayores dificultades en los ámbitos de la educación profesional y técnica, pero más adelante cuando ha sido posible definir y describir las competencias básicas para todas las personas, el enfoque también ha venido siendo asumido sin excesivas dificultades en las diferentes áreas del conocimiento. *“Las competencias describen los resultados del aprendizaje, esto es, lo que un estudiante sabe y puede demostrar una vez completado su proceso de aprendizaje... El concepto de competencia hace referencia a las capacidades, aptitudes, destrezas, recursos que permiten a una persona realizar una acción o un producto. Poseer una competencia significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de manera tal que permita evaluar el grado de realización de la misma”*<sup>160</sup>. La proliferación del concepto en las áreas profesionales y técnicas hizo pensar a algunos educadores que se trataba de una vuelta al conductismo, lo que ha provocado una cierta resistencia, particularmente en áreas relacionadas con las humanidades y las ciencias sociales.

---

<sup>159</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, pp. 126-127.

<sup>160</sup> García García, Emilio, “Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Radhamés Mejía (Coord.), ediciones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo 2006, pp. 136-137.

A partir del 2003 cuando la Comisión de las Comunidades Europeas dio a conocer el contenido del informe del Proyecto Tuning, el concepto de currículum por competencias, competencias básicas y competencias de áreas rápidamente ganaron terreno, fueron despejadas las dudas y superados los recelos que se mantenían hasta entonces. *“El informe Tuning (2003) diferencia tres grandes ámbitos de competencias o destrezas a) conocer o comprender: el conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender; b) saber cómo actuar: la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones; c) saber cómo ser: los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social”*<sup>161</sup>. Estas definiciones fueron suscritas y aceptadas ampliamente en los diferentes ámbitos, y los argumentos y conclusiones alrededor de las mismas vinieron a resolver problemas conceptuales que habían estado pendientes. El tema de las competencias, o más bien el enfoque del currículum por competencias se ha constituido en una de las respuestas clave de la educación al desafío que para la formación de los recursos humanos y de los ciudadanos en sentido general planteaban la globalización, la información y el conocimiento, que son los paradigmas dominantes desde finales del siglo XX. El primer informe del Proyecto Tuning incluye entre otras conclusiones sobre la reflexión y el debate de las competencias, lo siguiente: *“Los aprendizajes no quedan limitados al contenido del currículum, sino que incorporan las destrezas, las competencias, las motivaciones y las aptitudes... La definición de las competencias requeridas facilita los procesos de evaluación y calidad, al identificar objetivos, recursos, procesos y resultados... Las competencias no deben quedar acotadas a las demandas económicas y sociales del momento, sino que se ha de promover la reflexión crítica sobre lo dado, y las alternativas de mejora”*<sup>162</sup>.

El informe del Proyecto Tuning y los informes subsiguientes de la Comisión de las Comunidades Europeas articulan respuestas y soluciones prácticas, entre ellas la identificación y las definiciones de las competencias básicas, que vinieron a dar un mayor significado a los informes generales de la UNESCO que bosquejaban los desafíos de la educación en la sociedad global, de la información y del conocimiento que estaba emergiendo, por lo que en conjunto pueden ser perfectamente asumidos como pautas generales que sin duda orientan a la escuela

---

<sup>161</sup> Ibídem, p. 136.

<sup>162</sup> García García, Emilio, “Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Radhamés Mejía (Coord.), ediciones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo 2006, p. 138.

contemporánea. El referido informe valora y califica como las competencias más importantes: *“la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender, la capacidad de resolver problemas; la capacidad para aplicar conocimientos en la práctica; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; la preocupación por la calidad; las habilidades de gestión de la información; la capacidad para trabajar de forma autónoma; y el trabajo en equipo”*<sup>163</sup>.

El profesor Emilio García García se apoya en el Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio para referirse al caso específico de los profesores, particularmente al señalar las competencias genéricas y específicas que son más valoradas en relación con los perfiles profesionales de los maestros: *“La capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna; la capacidad de organización y planificación; la capacidad para el reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad”*<sup>164</sup>. Un ejercicio exhaustivo conducente a la identificación de las competencias que debe poseer un profesor para realizar su tarea con ciertas posibilidades y garantías de éxito no debe ser postergado a la hora de definir un plan de capacitación destinado a los maestros. *“La identificación adecuada de las competencias es requisito previo para establecer las exigencias formativas prioritarias de los futuros profesores, y por tanto para definir el currículum de formación del maestro”*<sup>165</sup>.

Un importante obstáculo a vencer está relacionado con las tareas que será necesario llevar a cabo para determinar el progreso de los educandos, así como los mecanismos e instrumentos que se correspondan con el nuevo enfoque. Se requiere contar con un sistema de evaluación que valore el desempeño cuantitativo y cualitativo del sujeto que aprende: competencias cognitivas, procedimentales, personales y actitudinales, o como lo aborda el informe Delors<sup>166</sup> en la definición de los pilares del conocimiento como: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Las competencias son humanas, se refieren al que uno puede ser o no competente, el ser humano, de modo que la evaluación mira al sujeto, su complejidad cognitiva, operacional, procedimental y valorativa. *“Las competencias... no pueden ser evaluadas por los métodos tradicionales, sino poniendo a los alumnos ante la necesidad de emplear sus conocimientos en el marco de situaciones-problema... Una competencia permite hacer frente a una situación singular y compleja, inventar, construir una respuesta adaptada sin*

---

<sup>163</sup> García García, Emilio, o.c., p. 139.

<sup>164</sup> Ibídem, p. 143.

<sup>165</sup> Ibídem, p. 148.

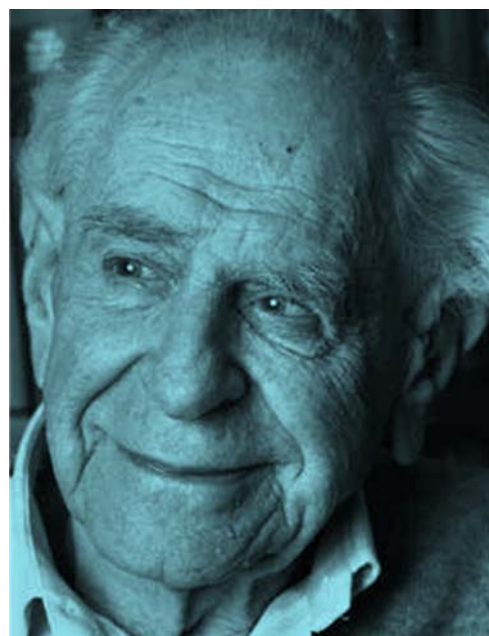
<sup>166</sup> Delors, Jacques y otros, *La educación encierra un tesoro*, ediciones UNESCO/Correo de la UNESCO, México 1997, pp. 89-103.

*forzarla de entre un conjunto variado de respuestas programadas*”<sup>167</sup>. El peligro latente es que si no se cuenta con métodos y herramientas adecuados podrían aplicarse modelos de evaluación operacionales para áreas de conocimiento no operacionales. Tratándose de un enfoque curricular nuevo, el sistema educativo está compelido a diseñar modelos e instrumentos de evaluación igualmente nuevos.

#### 4.8.- La reforma del sistema educativo

La reforma educativa puede frenar o revertir efectos negativos, redireccionar o desacelerar tendencias, incrementar resultados, sustituir modelos, retomar caminos transitados con anterioridad, provocar impacto, multiplicar resultados e implementar modelos que hayan dado resultados positivos y se tengan como experiencias probadas en ambientes similares. Sus objetivos pueden ser múltiples y diversos, pero en cualquier caso viene demandada por la insatisfacción y la limitación de los logros educativos alcanzados.

Si bien al hombre le es connatural un cierto grado de inconformidad e insatisfacción, la afirmación de Rousseau al respecto parece algo exagerada y muy generalizante: “... *todo degenera entre las manos del hombre... él no quiere nada tal y como lo ha hecho la naturaleza, incluso el hombre; él precisa ordenarlo por sí, como caballo en picadero; él precisa contornearlo a su modo, como un árbol de su jardín*”<sup>168</sup>.



**Karl Popper**

Pienso que si bien no todas las reformas han sido debidamente ponderadas, no significa, sin embargo, que las mismas se produzcan simplemente por el cambio puro y simple, por pura inconformidad con el estado de las cosas. Si se tratara de un sistema educativo como el descrito por Karl Popper y Konrad Lorenz, sería impropio no hacer nada, debiendo hacerlo todo con tal de revertir la tendencia y parar el aniquilamiento del mismo. “*Cómo puede reformarse realmente*

<sup>167</sup> Marco Stiefel, Berta, “Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar”, Revista de Educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003, p. 349.

<sup>168</sup> Rousseau, Jean-Jacques, *Emilio*, editorial Edaf, S.A., Madrid 1996, p. 35.

*la escuela, me pregunté. Al pensar en mis propias experiencias de entonces como joven profesor de unas escuelas malas, he llegado a la conclusión de que lo más importante es dar a los malos profesores la posibilidad de abandonar la enseñanza. He comprendido que sólo las personas provistas de ciertas dotes –no exactamente de dotes intelectuales, sino más bien las personas capaces de entablar una relación estrecha con los niños– podían llegar a ser buenos profesores. Y lo cierto es que muchos maestros se encuentran, por así decir, atrapados en la enseñanza, se sienten infelices y no saben cómo salir de ella”<sup>169</sup>.* En caso de que el fenómeno descrito fuera común en un sistema educativo cualquiera, por lo menos lo relacionado con la formación y el tipo de contratación de los recursos humanos ameritarían una revisión a fondo. Los recursos humanos docentes son a la escuela lo que son a la industria fabril las máquinas, así que su inoperancia afecta negativamente el proceso y resta posibilidades de logros al estudiante.

Una escuela disfuncional y una sociedad afectada por cambios y transformaciones acelerados es una muy mala combinación. Al cambiar la sociedad corresponde a la escuela formar los ciudadanos que respondan a las nuevas demandas que reclaman tales cambios, pero si la escuela no es capaz de satisfacer los requerimientos que se le formulan, esa escuela amerita una revisión, una reforma profunda que le devuelva su razón de ser. *“En la década de los años ochenta comienza a imponerse el proceso de globalización e internacionalización de la economía. Aunque este fenómeno había aparecido hacia 1945, en paralelo con la creación de las Naciones Unidas, cobra en los años ochenta un nuevo significado.... La globalización económica trae consigo el debilitamiento de los sectores políticos que conforman los Estados y la sustitución de éstos en la toma de decisiones estratégicas por grupos que operan a escala planetaria”<sup>170</sup>.* Los tomadores de decisiones son impersonales, y aunque gravitan fuertemente sobre los distintos países, no están ahí, cerca, como se pensaría, y al ser impersonales actúan a partir de la racionalidad que convenga más bien al poder que representan y en dirección a los intereses que les mueven. La globalización de la economía y de la vida en sentido general estandariza condiciones e impone exigencias que si bien nos igualan, se trata de estándares y condicionantes que no todos estamos en condiciones de satisfacer, por cuya razón, la pretendida igualdad se vuelve inequidad y exclusión porque de antemano se sabe que los más distan mucho de poder igualarse y satisfacer a plenitud los nuevos parámetros que definen su igualdad y sus

---

<sup>169</sup> Popper, Karl y Lorenz, Konrad, *El porvenir está abierto*, Tusquets editores, Barcelona 1995, p. 162.

<sup>170</sup> Martínez Boom, Alberto, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Antrhopos editorial, Barcelona 2004, pp. 189-190.

posibilidades de participar de igual a igual. Aunque no tienen que transitar exactamente el trayecto que los fijadores de las condiciones ya transitaron, las diferencias son de proporciones insalvables en el corto y en el mediano plazo.

Mediante la estructuración de bloques comerciales y convenios regionales, bilatelares o multilaterales, numerosos países han tratado de responder a los requerimientos que les han sido impuestos, sin embargo, tratándose en muchos casos de acuerdo entre economías desiguales, lo ocurrido es que el país con mayores posibilidades ha absorbido a los demás. Esto es particularmente notable entre países que han derribado las barreras arancelarias, pero en algunos casos los más fuertes establecen medidas proteccionistas a favor de grupos de productores, con lo que de hecho obstaculizan la competencia a los socios pequeños, mientras teóricamente han pactado la igualdad. *“La reforma educativa se convierte en la década de los años noventa en un asunto político de importancia capital para los Estados modernos, estrechamente vinculados a los procesos de modernización social y estatal. La educación se ve como una necesidad de primer orden al ser considerada el factor de competitividad económica de las naciones en el orden internacional... La reforma a la escuela y a la enseñanza está además orientada a garantizar que la educación pueda ser intervenida y regulada por el mayor número posible de sectores sociales (empresarios padres de familia, comunidad en general) y no exclusivamente por el Estado”*<sup>171</sup>. Pero si las pautas que orientan la referida reforma educativa no resultan pertinentes, su eficacia se diluye, provocando frustración, pérdida cuantiosa de recursos y postergación de la consecución de las metas y los objetivos anhelados. Buena parte de las reformas educativas, particularmente en América Latina, han despertado sueños y esperanzas que nunca llegaron a convertirse en realidad, provocando frustración y desánimo generalizados.

No sin razón Popper y Lorenz centran su crítica en los profesores, principales responsables del discurrir de la escuela, y en consecuencia, promotores del aprendizaje y guardianes del conocimiento que se supone está disponible para los sujetos de dicho aprendizaje. *“Mientras haya muchos profesores que estén amargados, se dedicarán a amargar a los niños y los harán infelices. Permanecerán en la escuela hasta que les llegue la jubilación y respirarán al fin cuando reciban su pensión. Mientras en la escuela haya profesores amargados, y muchos lo están, que se dedican a aterrorizar a los niños por motivos incomprensibles, entre otras cosas*

---

<sup>171</sup> Martínez Boom, Alberto, o.c., pp. 276, 278.



*porque ellos también están intimidados por sus superiores, por ejemplo por los inspectores, mientras ocurra todo eso, la escuela no podrá mejorar*”<sup>172</sup>.

La sociedad como la naturaleza cambia constantemente, y evoluciona tanto y tan rápidamente como lo hacen los sujetos sociales que la integran. Significa, entonces, que si el cambio es uno de los elementos esenciales de la sociedad, ésta requiere ser estructurada con la suficiente flexibilidad, que si bien evidencia su consistencia, no se encuentre por ello inmóvil e imposibilitada de propiciar cambios y transformaciones que satisfagan su propia tendencia, así como la necesidad a que la empuja su propia naturaleza. Se requiere que los ciudadanos sean capaces no sólo de comprender la necesidad de los cambios, sino ofrecer su contribución propiciándolos y direccionándolos para que los mismos resulten beneficiosos para los individuos como para la sociedad. Se espera, pues, que la educación actúe sobre los individuos y sobre los grupos de individuos equipándolos con las herramientas indispensables que les permitan desarrollar biografías significativas, útiles a los fines de alcanzar la vida buena de la cual son acreedores. *“Nuevas necesidades y nuevas ideas surgen de continuo; para poder responder a los cambios incesantes que sobrevienen de esta guisa tanto en las opiniones como en las costumbres, es menester que la educación propiamente dicha evolucione y, por ende, permanezca en un estado de maleabilidad que permita dicha evolución. Y, la única forma de impedirle que caiga bajo el yugo de la costumbre y de que degenera en un automatismo maquinal e inmutable, es mantenerla constantemente en vilo a través de la reflexión*”<sup>173</sup>. Se demanda a la educación la producción de sujetos con ideas que expresen su comprensión de la sociedad, pero con capacidad reflexiva y suficiente no sólo para comprender sino también para proponer las nuevas ideas, que impulsen la sociedad hacia nuevos estadios de desarrollo.

Al requerir una educación capaz de moverse a un ritmo sincrónico con la sociedad que le permita responder a sus requerimientos, se le demanda un claro entendimiento de las palpitaciones del mundo que le permita el manejo y la familiarización con las cuestiones problemáticas del día a día, oriente su agenda de las tareas que representan su compromiso. Todavía más, se exige una comprensión cabal de los fenómenos que caracterizan a una determinada sociedad en períodos específicos, lo que da a la educación oportunidad de pautar el porvenir, orientando su reflexión por los derroteros advertidos. *“... ése es el papel que puede*

---

<sup>172</sup> Popper, Karl y Lorenz, Konrad, *El porvenir está abierto*, Tusquets editores, Barcelona 1995, p. 163.

<sup>173</sup> Durkheim, Émile, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003, p. 105.

*ejercer la educación organizada, frente a los cambios sociales: el de contribuir no a promoverlos sino a volverlos efectivos y enraizarlos, a ordenarlos y, hasta cierto punto, encaminarlos y dirigirlos*”<sup>174</sup>. En fin, que las expectativas de la educación resulten desafiantes, constituyen verdadero impulso a la educación, y al contrario, si no es capaz de asumir consecuentemente sus tareas, tampoco sería dable esperar de ella que asuma su sentido prospectivo. *“La mayor parte de los problemas fundamentales de la organización responden a la necesidad, manifiesta por todas partes, de una mejor adaptación de la escuela a las nuevas exigencias sociales, que varían de un pueblo a otro, y a las necesidades y condiciones comunes al mundo moderno”*<sup>175</sup>. Probablemente aquí esté una de las tareas más desafiantes para la educación, considerando la complejidad de la demanda, se le requiere una cabal comprensión del mundo, moverse a su ritmo y responder a satisfacción a una realidad dinámica y, paralelamente, se espera de ella el establecimiento de las bases que garanticen el desempeño exitoso de los sujetos sociales de cara a lo porvenir.

Se precisa reiterar que corresponde a la educación asumir el ritmo de los cambios e imprimirles el sentido de progreso, que esté atenta a los cambios pero que se centre en la promoción de sujetos capaces de administrar, controlar y hasta redireccionar dichos cambios si fuere necesario. Al respecto, José González Monteagudo en su estudio sobre Dewey asegura que: *“... defendió la idea del cambio y del progreso, así como la necesidad de adaptación a las transformaciones sociales derivadas del desarrollo de la industria, del comercio y de las comunicaciones”*<sup>176</sup>. Si bien, como se señala, la educación tiene que responder a las demandas que se derivan del desarrollo de la industria, del comercio y de las comunicaciones, pero la educación no puede ser simplemente reactiva, se espera de ella que sea proactiva y que oriente su acción a partir de una visión prospectiva que justifique el proyecto que impulsa. En mi parecer, la educación no puede marchar en la retaguardia social, ya que tendría que mantenerse a expensas de los vaivenes a que conduce la ausencia de una agenda que dirija su hacer, porque de ella se espera que impacte la sociedad, que la potencie y le sume posibilidades.

No cabe duda, la educación en cuanto instrumento posibilitador de biografías productivas e intérprete por excelencia de los signos y símbolos sociales, fomenta la construcción de

---

<sup>174</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 244.

<sup>175</sup> *Ibíd.*, p. 259.

<sup>176</sup> González Monteagudo, José, “John Dewey y la pedagogía progresista”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002, p. 20.

trayectos sociales que habrán de vencer niños y jóvenes bajo su orientación. *“El análisis de la escuela desde el punto de vista del sujeto de la educación, nos muestra como ésta está centrada en los programas escolares o aún peor, en los textos escolares y la organización escolar gira alrededor de sus exigencias particulares. La escuela, por el contrario, debe estar centrada en el sujeto de la educación. Teniendo en cuenta que éste es miembro de una sociedad específica; los contenidos curriculares, los métodos, los medios para el aprendizaje, el sistema de evaluación y promoción deben originarse en las necesidades reales de los alumnos en función de las necesidades de la sociedad, a la cual debe integrarse en una forma activa, participante”*<sup>177</sup>. No es que el cambio y la transformación continua sean opciones para la educación y la escuela, el cambio y la transformación como se señala en este mismo acápite, son parte constitutiva del ser de la educación y del ser escuela.

Las reformas educativas son consustanciales al sistema educativo, se diría que el uno trae implícita la otra, no obstante, los efectos de una reforma no deberían ser fugaces ni limitarse a los plazos más cortos y cercanos. Al proponerse influir, con la reforma educativa, en las cuestiones estructurales, ella debería ser el resultado de una reflexión sosegada, profunda y madura, desprovista de las motivaciones coyunturales y pasajeras. *“En los procesos de reforma de la educación, hemos concentrado interés y recursos en reformar los planes de estudio, entendiendo por tal las asignaturas a impartir en el currículo, los programas y la selección de los contenidos, dada la acumulación progresiva de los conocimientos. Pero en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de lo que se aprende, los contenidos, no es menos importante la forma de enseñarlos y aprenderlos, los procedimientos, la metodología”*<sup>178</sup>. De ahí que habrá de estar motivada en razones más bien de naturaleza social y menos en los reclamos pasajeros a que conduce el afán de novedad. Si bien los contenidos con que trabaja la escuela requieren ser actualizados periódicamente y asimismo los métodos, también debería incluirse en la renovación las previsiones y la flexibilidad que se le supone a la reforma, no así las cuestiones que afectan al conocimiento mismo y fundamentos en que estos se sostienen.

La nueva sociedad emergente lo condiciona todo. Asume como eje de su hacer y de sus preocupaciones el conocimiento que es núcleo y eje, visión y fundamento, paradigma y razón

---

<sup>177</sup> Universidad Francisco de Paula Santander, *Pedagogía de Celestin Freinet: La escuela moderna*, disponible en la página web <http://bari.ufps.edu.co/dptos/dppedand/freinet2.htm>.

<sup>178</sup> García García, Emilio, “Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Radhamés Mejía (Coord.), ediciones de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo 2006, p. 130-131.

esencial de la sociedad que surge y se consolida como recurso económico prioritario desde finales del pasado siglo XX. Al no ser ya más la tierra y la energía el motor de la economía y del desarrollo de la humanidad, sino el conocimiento, corresponde a la educación asumir una alta cuota de responsabilidad por su naturaleza, que la impulsa al desarrollo de una acción comprometida. *“La aparición de la nueva sociología de la educación, a comienzos de los años 70 en Inglaterra, con la obra colectiva Knowledge and control, editada por Michel F: D: Young, da un giro al objeto principal de la materia, escogiendo como tema central de estudio la naturaleza del conocimiento escolar... con Knowledge and control el currículum aparece como un área de estudio sociológico, para examinar la construcción social del conocimiento en los diferentes contextos educativos, poniendo su énfasis en la conciencia del profesor y en los procesos de interacción y definición de la realidad en el aula”*<sup>179</sup>. La primacía del conocimiento no admite discusión, por lo que su producción, almacenamiento, uso, difusión y renovación se han vuelto cruciales. Probablemente en educación no se ha hecho suficiente para crear y desarrollar modelos de gestión del conocimiento como sí ha ocurrido en la gran empresa. La reflexión sobre los temas relacionados con la producción y la innovación de conocimientos en los ámbitos de la educación no admiten demora, por lo que se esperaría que el diseño de modelos de gestión en los centros educativos se constituya en una meta prioritaria.

Sin duda, los centros educativos deben asumir esta nueva tarea lo antes posible, para lo cual precisan de una reforma que les facilite el desarrollo de estrategias de gestión del conocimiento como modo de incrementar la contribución de la educación a las demandas que se le formulan. Para que pueda cumplir cabalmente el cometido social que se le ha asignado, la escuela se ve compelida a encarar un reto un tanto contradictorio, mientras por un lado debe continuar desempeñando su papel de correa transmisora, funcionando como instrumento facilitador del legado que las generaciones precedentes entregan a las generaciones sustitutas, por el otro lado es la posibilitadora del cambio y promotora de la fuerza creativa que permite a cada generación entregar su propio legado. *“La escuela puede ser, pues, calificada como una fuente de cambio, sin dejar de ser, al propio tiempo, un signo de unión entre la antigua y la nueva cultura; no sólo, sin embargo, por la reacción de los jóvenes ante la acción de los más viejos, llevando a éstos a ceder ante las influencias renovadoras, sino también en el caso que de ella misma –la escuela–, ya haya pasado por una transformación más o menos radical,*

---

<sup>179</sup> Guerrero Serón, Manuel, *Manual de sociología de la educación*, editorial Síntesis, Madrid 2002, pp. 122-123.

*ofreciendo nuevas técnicas y nuevos métodos, abriendo nuevas perspectivas a la acción, trayendo nuevos valores y modificando las actitudes existentes”<sup>180</sup>.*

En fin, como queda expresado en las páginas precedentes, el estudio del concepto y la naturaleza social de la educación, permite concluir en que aunque el hombre es un ser biológico, también lo es social. La interacción social, condicionada por la educación, define buena parte de la esencia humana y la potencia hasta convertir al hombre en un ser único, diferenciado de la naturaleza. Así, la educación hace posible la producción original mediante ejercicios de creatividad que una generación predecesora lega a la generación sustituta, lo cual marca la diferencia entre una y otra. Históricamente la educación ha sido asumida indistintamente por la familia, la religión o el Estado, y en cada caso ha adoptado características específicas, enfoques, énfasis y matizaciones que las definen. Si bien cada una de estas instituciones ha pretendido asumir la tarea de la educación con exclusión de las otras, ninguna de ellas ha renunciado a incidir en la educación de las nuevas generaciones.

La sociedad aspira contar con ciudadanos que actúen orientados en unos principios y valoraciones éticas que les permitan subrayar su sentido de responsabilidad frente a la agresión del ambiente, su capacidad de adaptación a los cambios rápidos que provocan la tecnología y la información, ser conscientes de los riesgos que trae implícitos el progreso, tener un alto sentido de la equidad, ser innovadores y creativos, estar fluidamente comunicados y poseer una capacidad para potenciar el conocimiento. De su lado, la escuela formula el proyecto educativo mediante el cual la sociedad procura hacer valer su concepción de la educación; pero para que la escuela logre expresar concretamente los fines de la educación que procura operacionalizar, requerirá asumir una fundamentación que muestre la conformidad y completa armonía con los valores que dicha sociedad esgrimiera y colocara como base de sustentación de la referida concepción educativa aquí aludida. La escuela parte del deseo que la sociedad expresa en referencia al fin de la educación e intenta traducir el ideal de hombre con el que se identifica y representa sus aspiraciones. Este deseo, el fin que expresa y el ideal de hombre que traduce en referencia a sus aspiraciones configuran el sistema educativo, el cual se ordena en atención a unas determinadas funciones en correspondencia con el interés social.

---

<sup>180</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 246.

Toda reforma educativa debería tener entre sus propósitos principales expresar el sentir de la sociedad. La flexibilidad del modelo y la dinámica de las estrategias forman parte de la propuesta con que se obliga la escuela, condicionada por el aprendizaje y por aquellos fenómenos asociados a éste. En todo caso debe hacer coincidir el compromiso social con la voluntad, direccionarlos y hacerlos coincidir con el proyecto educativo. Como la interacción que el sujeto desarrolla con su medio es responsable de modificar las estructuras mentales en cada sujeto mientras éste pone en movimiento los procesos de conocimientos en los cuales se involucra, corresponde a la escuela establecer los modos como tal interacción se produciría y, al sistema educativo, propiciar el mayor número de oportunidades para que la misma se produzca, como forma de garantizar que la escuela cumpla su rol de gestora del conocimiento.

El sistema educativo cumple funciones muy complejas al tener que formar los sentimientos que hacen posibles las actitudes y las valoraciones en cada individuo; la motricidad, porque aunque la naturaleza aporta la configuración biológica, se requieren orientaciones que permitan el desarrollo adecuado como garantía de buen funcionamiento; y de igual manera da forma a la mente donde oportunamente tendrán su residencia los conocimientos.

La creación de condiciones ambientales adecuadas, identificación de contenidos sobre los cuales los educandos centrarán su atención para asumirlos o superarlos y el desarrollo de un programa de trabajo centrado en la práctica, crearán las oportunidades para que el educando viva las experiencias previstas. Es comprensible que la escuela integre experiencias que en su vida adulta demandarán los ciudadanos como ocupación de los actores sociales en las actividades productivas, como participación en las recreativas, etc., que en el futuro constituirán los focos de interés y en los cuales se ocuparán dichos actores.

Se espera que la educación cumpla su cometido sustentada en la justicia y la igualdad de todas las personas, como modo de aportar su cuota de responsabilidad social, y que cada sujeto aprenda lo que debe aprender. La educación está orientada a la satisfacción de necesidades complejas de las personas, las que son útiles para entender el mundo y poder intervenirlo cuando fuere necesario, necesidades relacionadas con la subsistencia y el desenvolvimiento que requerirá todo individuo para vivir y relacionarse con los demás y la necesidad de comprender y expresar su comprensión del mundo y de la vida. La creación de un clima de confianza para el educando es un paso necesario si se espera que la educación y la escuela provoquen los efectos deseados;

en fin, se requiere contar con un ambiente que resulte familiar al educando y que las tareas que deba cumplir se correspondan con sus posibilidades e intereses.

Varias son las tareas que en lo inmediato deberá cumplir la educación: entrar en un amplio y profundo proceso de reflexión sobre sí misma, salir de la rutina incorporando la experiencia que han acumulado quienes aportan la educación complementaria que no ha podido ofertar el sistema educativo e implementar reformas que le permitan responder a las nuevas demandas de la sociedad globalizada del conocimiento. Las reformas educativas deben considerar un espectro amplio e interdisciplinario por la amplitud, complejidad, variedad y difusión de los cambios profundos que afectan a la sociedad del siglo XXI. Sin duda, la presión que ejerce la sociedad sobre el sistema educativo demandando continuamente más y mejor educación es una dificultad con que tiene que contar la escuela, pero su resistencia al cambio sabiéndose depositaria del peso de la tradición y de la acumulación cultural, la deja sin muchas posibilidades de maniobra, debiendo desarrollar reformas cuyos efectos habrán de sentirse años después.

La horizontalidad y el diálogo son vías adecuadas para encarar desde la educación los desafíos sociales a que conducen las nuevas interacciones sociales surgidas como consecuencia de la amplitud que caracterizan de dichas interacciones. Una de las pocas vías probadas con que cuentan los países para ponerse a tono con los requerimientos que les formula la nueva sociedad, globalizada y del conocimiento, es la educación de calidad y en cantidad suficiente para toda la población. Adicionalmente, la producción, almacenamiento, uso, intercambio y renovación de conocimientos es una tarea que debe ser asumida con cierta premura.

## **Capítulo 5:**

### **EL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO**

#### **ÍNDICE**

---

- 5.1.- Hitos para una historia de la educación dominicana.
- 5.2.- El marco legal del Sistema Educativo.
- 5.3.- Organización de los Centros Educativos.
- 5.4.- Formación y desempeño de los recursos humanos.
- 5.5.- Las organizaciones del Magisterio Dominicano.
- 5.6.- La matrícula escolar.
- 5.7.- Estrategias pedagógicas alternativas.
- 5.8.- Gestión y evaluación de la calidad de la educación.
- 5.9.- A modo de síntesis.





## Capítulo 5:

### EL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO

Las más diversas instituciones de la sociedad al igual que la escuela, están reclamando el derecho a la enseñanza, el cual ejercen con dedicación y con la aprobación social. ¿Quién puede dudar que en la familia se practica la educación? A lo largo de los siglos la Iglesia ha ejercido y sigue ejerciendo esta función<sup>1</sup>. En la sociedad del siglo XXI, los medios de comunicación de masas reclaman, y en mi parecer con todo derecho, el carácter de instituciones que llevan a cabo la prioritaria tarea de informar y en consonancia, la de educar. En la sociedad de la información y del conocimiento que se está instalando de manera global, el énfasis educativo se traslada desde la enseñanza–instrucción al aprendizaje, y en consecuencia el carácter institucional de informar, instruir, enseñar y formar se amplía, se inventan procedimientos y se asumen nuevos instrumentos que facilitan el acceso al aprendizaje, como es el caso de la Internet, por ejemplo. Sin embargo, la escuela en sus formas más regladas sigue constituyendo el referente institucional por excelencia dedicada a cultivar el espíritu, siguiendo con fidelidad el sentido etimológico del concepto griego *οἶον*, de donde procede el término escuela, después de pasar por el latín *schola*.

En la escuela dominicana convergen plurales influencias culturales de la primitiva sociedad taína, de la española, de la francesa, de la norteamericana y en tiempos más recientes, la apertura de la sociedad dominicana a un mundo global, la hace permeable a una amplia diversidad cultural. A su origen múltiple y complejo, la escuela dominicana agrega su imposibilidad para sustraerse a situaciones de indiferencia, abandono, inestabilidad y el obligado sometimiento a planteamientos políticos y económicos más bien erráticos. De este tipo de

---

<sup>1</sup> Hoetink, Harry, *El pueblo dominicano (1850-1900): Apuntes para su sociología histórica*, ediciones de la Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago 1985, p.208ss.

negativas influencias merecen recordatorio explícito el período de la España Boba<sup>2</sup>, de 1809 a 1821, la invasión Haitiana<sup>3</sup>, en la primera mitad del siglo XIX, el predominio del conservadurismo durante la primera República en el segundo tercio del siglo XIX<sup>4</sup>, el caudillismo, la manigua y las montoneras durante el último tercio del siglo XIX y primer tercio del siglo XX; la primera y la segunda ocupación norteamericana, durante el primer cuarto del siglo XX, y la tiranía trujillista, de 1930 a 1961. Sin embargo, también cuenta con períodos luminosos como el normalismo y post-normalismo introducido y liderado por Eugenio María de



**Román Baldorioty de Castro**

Hostos a finales del siglo XIX y principios del XX, y el Plan Decenal de Educación (PDE) formulado en los dos primeros años de la década de 1990, aprobado formalmente en diciembre de 1992.

Aunque hubo largos e indeseables períodos caracterizados por la debilidad e inconsistencia, las aulas dominicanas históricamente han sido prestigiadas con nombres ilustres de la cultura dominicana y caribeña. Sobresalen, entre otros, Salomé Ureña, Francisco y Federico Henríquez y Carvajal, Manuel de Jesús Peña y Reynoso, Román Baldorioty de Castro, Ercilia Pepín, Pedro Henríquez Ureña, Abigail Mejía, Luís Napoleón Núñez Molina,

Félix Evaristo Mejía, Juan Vicente Moscoso, Antera Mota, Luisa Ozema Pellerano, Fabio Amable Mota, Pedro Mir, Consuelo Nivar y Margarita Vallejo. Generaciones enteras de educadores connotados han centrado sus esfuerzos en la definición y redefinición de la escuela a la que dedicaron sus energías y su notable talento creativo.

---

<sup>2</sup> Deive, Carlos Esteban, *Heterodoxia e inquisición en Santo Domingo (1492-1822)*, editora Taller, Santo Domingo 1983, pp.328-329.

<sup>3</sup> Dorsainvil, Jean Crisostome, *Manual de historia de Haití*, editora de Santo Domingo, S.A., Santo Domingo 1979, p.160.

<sup>4</sup> Hungría Morell, Radamés, *Calendas históricas y militares dominicanas (Vol. I)*, ediciones Museo Nacional de Historia y Geografía, Santo Domingo 1985, p.33ss.

A la tarea educacional han sumado sus fuerzas los padres y madres de familia, los profesores y los más diversos sectores sociales, en interés de potenciar la escuela y de legar las mejores opciones educativas a las comunidades y jóvenes generaciones. No obstante, el sistema educativo ha estado lastrado desde sus orígenes por la limitación de los recursos económicos. Los problemas de inversión pública en educación han sido recurrentes, sin embargo en determinados períodos la escuela se ha desenvuelto en mejores condiciones al contar con la voluntad política de algunos gobiernos que han mejorado sustancialmente las partidas presupuestarias destinadas a la educación de niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas.

De manera general, el sistema educativo ha transitado por sendas de dificultades varias y se ha caracterizado por la carencia de recursos económicos, sin embargo, siempre han sido debidamente identificadas sus principales necesidades, lo que ha permitido definir políticas y estrategias, focalizando las acciones en determinados componentes. La formación de los recursos humanos docentes ha sido un objetivo permanente, como queda de manifiesto en los programas de cooperación y financiamiento bilateral y multilateral, así como en las diferentes reformas educativas que se han introducido en forma parcial o total en el sistema educativo. A pesar de los diferentes avatares que en el orden político ha sufrido el país, particularmente con gobiernos dictatoriales como los de Ulises Heureaux y Rafael L. Trujillo<sup>5</sup>, gobiernos efímeros, productos de la inestabilidad política o como resultado de las reiteradas torpezas de la política económica, la sociedad dominicana ha sabido asumir las responsabilidades que le han sido demandadas en los momentos cruciales, como ocurrió durante la década de 1950 con la campaña de alfabetización, o en 1990 con la formulación y ejecución del Plan Decenal de Educación<sup>6</sup>.

La calidad de la educación es otra de las aspiraciones permanentes en la historia de la educación dominicana. En general, ha sido un sistema profundamente desigual en perjuicio de la zona rural, de los jóvenes y de los sectores más empobrecidos de la población. A pesar de las injustas asimetrías mantenidas por más tiempo de lo deseable, el diseño de una oferta educativa relevante caracteriza el discurso del Estado, aunque éste no se haya correspondido con la acción política y con los resultados prácticos. Estas desigualdades no son atribuibles a un sólo factor, mas bien son efecto de la convergencia de una pluralidad de circunstancias, como la excesiva presencia del partidismo en el interior del sistema educativo y un cúmulo de acciones y

---

<sup>5</sup> Bosch, Juan, *Causas de una tiranía sin ejemplo*, editora Alfa & Omega, Santo Domingo 2005, p.103ss.

<sup>6</sup> Secretaría de Estado de Educación y Cultura, *Síntesis de la evaluación a medio término del Plan Decenal de Educación*, Editora Centenario, Santo Domingo 2000, pp.1-2.

omisiones de los propios actores del sistema, la familia con su evidente falta de compromiso y el profesorado organizado, que no siempre ha respondido de conformidad con el rol que le corresponde, en cuanto actor relevante del sistema. Asimismo, con cierta frecuencia se han detectado movimientos vinculados a intereses extraños a la escuela y desvinculados de la misión docente. Sin embargo, ha de quedar constancia también del entusiasmo e ilusión que en otros períodos se propagó gracias a los sectores vinculados con la escuela, que antepusieron el interés general a sus necesidades y justas aspiraciones, respondiendo con la mayor generosidad a las aspiraciones nacionales. Esto explica la mejoría que se observa en la reducción de la tasa de analfabetismo, por ejemplo, que a finales del año 2005 se colocaba en 11.1 después de haber sido establecida en 27.6 en el 1981<sup>7</sup>. Nuevos progresos se observan en el sistema de formación, selección, permanencia, promoción y retiro de los recursos humanos, como consecuencia del esfuerzo conjunto, sistemático y sostenido que se ha realizado. En la actualidad cabe esperar resultados semejantes de la implementación y desarrollo del modelo de gestión de la calidad para los centros educativos, teniendo en cuenta la activa participación de los actores y los sujetos involucrados en el asunto.

En este capítulo el análisis apunta a la exposición de las más destacadas oportunidades y señeras personalidades de la escuela dominicana, que han incidido en la configuración del actual sistema educativo dominicano. Se recoge la legislación vigente más importante que orienta las actividades educativas, que actualmente desarrolla el sistema. Se expone la organización de los centros educativos, se investiga la formación y el desempeño de los recursos humanos y se indaga en la organización del magisterio. Otros asuntos que se tratan en este capítulo se refieren a la cuantificación de la matrícula escolar y su significado, a las estrategias alternativas de orden pedagógico, que el sistema educativo propone para atender a situaciones coyunturales, pero importantes por sus efectos y, finalmente, el sistema de gestión y evaluación de la calidad de la educación.

---

<sup>7</sup> Departamento de Estadísticas/SEE. Oficina Nacional de Estadísticas, ENDESA 2002 y ENCOVI-2004. La estimación a octubre del 2005 fue calculada a partir de la Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida (ENCOVI) correspondiente al año 2004.

### 5.1.- Hitos para una historia de la educación dominicana.

No se pretende aquí y ahora elaborar una completa historia del origen, evolución y desarrollo del sistema educativo dominicano durante los últimos cinco siglos. El objetivo que se persigue es resaltar aquellos momentos que por determinadas circunstancias tienen una especial significación para la escuela dominicana y obviamente mencionar aquellas figuras más señeras que por su talento y dedicación al mejoramiento de la educación, son deudoras de la admiración y reconocimiento de la escuela dominicana. Durante el período colonial que se inició en la isla de Quisqueya, Haití, La Hispaniola o Santo Domingo, en el último trimestre del año 1492, hay información sobre actuaciones de tipo educativo. En 1502, por ejemplo, mediante cédula real dirigida al gobernador Frey Nicolás de Ovando, los frailes de la Orden de San Francisco fueron autorizados a establecer una escuela en la que se reunían dos veces al día los niños para que el sacerdote les enseñara a leer, escribir y los instruyera en la doctrina cristiana. Entre 1506 y 1513 se dan nuevas disposiciones sobre la enseñanza de la gramática a los hijos de los caciques y que el bachiller Hernán Zuares les instruyera en el arte de la gramática y de la ciencia, respectivamente<sup>8</sup>.

Ramón Morrison asegura que en marzo de 1530, el obispo Sebastián Ramírez de Fuenleal, presidente de la Audiencia de Santo Domingo, sugirió a las autoridades españolas la fundación de un colegio en el que se educara en la fe y se instruyera a los naturales e hijos de los colonizadores en la gramática, las artes y la teología<sup>9</sup>. Aunque los aborígenes y negros tenían un acceso a la educación notablemente restringido, en el período colonial se desarrollaron la educación básica, la media y la universitaria. *“Los documentos y referencias de los testigos de la época dan cuenta de la existencia de la educación primaria, algunas formas de educación que podrían calificarse de media; pero sobre todo la existencia a partir de la tercera década del siglo XVI de la educación universitaria... De la educación primaria es muy poca la información que se tiene; si en el caso de la educación superior apreciamos como aparece escasa y dispersa, más difícil aún es la situación de la educación primaria. Mas, todo parece indicar que si bien funciona anexa a los niveles de educación superior, en ocasiones es resultado del esfuerzo*

---

<sup>8</sup> Morrison, Ramón, *Historia de la educación en la República Dominicana: Desde sus más remotos orígenes hasta 1900*, editora Taller, Santo Domingo 1992, pp.28-29. Los editores omitieron el año de la publicación de la obra al imprimir el texto, por lo que fue necesario localizar al autor, quien gentilmente accedió a ofrecer el año cuando tuvo lugar dicha publicación.

<sup>9</sup> Ibídem, p.29.

*espontáneo de individuos o una labor esencialmente del hogar; pero de los hogares de las clases acomodadas de entonces, puesto que la mayor parte de la población al tiempo que se encuentra al margen del bienestar material, lo está también en cuanto a la instrucción”<sup>10</sup>.*

La escasa atención que prestaban a la educación del aborigen y del esclavo negro las autoridades coloniales se explica por su objetivo de explotar al máximo y sacar todo el provecho posible a las riquezas naturales de la isla y a su convicción de que se trataba de seres humanos inferiores y al convencimiento de la escasa utilidad que la educación podía prestar en una sociedad agrícola y primitiva. La convergencia de estos y otros factores contribuyó a agravar la situación, primero, se trataba de una población en un estadio de desarrollo cultural y social modesto, con un idioma diferente al los conquistadores y sin un sistema organizado de enseñanza primaria o media. Esta instrucción, aún en la metrópoli, seguía a cargo de los sacerdotes más instruidos, quienes enseñaban de manera voluntaria las primeras letras. Tan sólo en las catedrales y monasterios había unas escuelas en donde algunos niños aprendían a leer, escribir y las primeras operaciones aritméticas. Sin embargo en Santo Domingo se erige ya en el siglo XVI la primera universidad del continente americano, lo que da a entender la importancia que allí se estaba dando a la educación.

Sobre la situación de la educación en el siglo XIX la información disponible es abundante y más segura. Morrison recoge las noticias que al respecto ofrece Carlos Urrutia, Gobernador de Santo Domingo: *“Dada la situación de dificultad económica del período, la instrucción primaria es bastante irregular, por lo que la deserción estudiantil es muy frecuente... Es menester fundarlo todo de nuevo, comenzando por las escuelas de primeras letras”<sup>11</sup>*. Si bien la situación había alcanzado niveles extremos de insuficiencia que provocaban frustración y desencanto al Gobernador de la isla, sus expresiones confirman dos aspectos del mayor interés: la existencia de un sistema de educación básica y, en segundo término, la necesidad de avanzar en la creación, el mantenimiento y el desarrollo de escuelas, independientemente de que dicha gobernación pudiera o no lograrlo. Se subraya la limitación de la inversión pública en educación, que será una constante, por lo que el sistema educativo se ha visto impedido de desarrollar los programas requeridos para impulsar y mantener una oferta educativa con la calidad requerida.

---

<sup>10</sup> Morrison, Ramón, *Historia de la educación en la República Dominicana: Desde sus más remotos orígenes hasta 1900*, editora Taller, Santo Domingo 1992, pp.29 y 37.

<sup>11</sup> *Ibíd.*, p.47.

En 1822 la parte este de la isla de Santo Domingo fue ocupada por Haití, que se había declarado independiente en 1804. La ocupación haitiana puso fin al período de la España Boba. El poder haitiano se mantuvo en la parte este de la isla hasta el 27 de febrero de 1844 cuando fue proclamada la independencia de la República Dominicana. Durante la ocupación haitiana fue cerrada la universidad y unas pocas escuelas elementales se mantuvieron abiertas pero en situación de gran precariedad. Sin embargo, con la declaración de la independencia la República Dominicana promulgó su primera Ley de Instrucción Pública, la Núm. 33, el 13 de mayo de 1845, siendo el primer Ministro de Educación de la República Dominicana el señor Tomás Bobadilla, quien había figurado como miembro de la Comisión de Instrucción Pública a las órdenes del gobierno haitiano en 1827. Bobadilla, al rendir informe sobre su gestión el 3 de marzo de 1846 al Presidente de la República, Pedro Santana, destacó la escasez de fondos para abrir los concursos de oposición para seleccionar los maestros que requerían las escuelas y la precariedad de los recursos de que disponían las comunidades para hacer frente a los gastos de las escuelas, a pesar del interés por la educación que manifestaba la población. El derecho a la educación es recogido por primera vez en el texto documental de la primera Constitución política de la República o Constitución de San Cristóbal del 6 de noviembre de 1844. La ley Núm. 76 del 15 de mayo de 1846, que organiza el Consejo Nacional de Instrucción Pública, establece normas para los centros educativos públicos y privados, lo mismo que la educación media, que oficialmente había sido creada en 1852. Otras legislaciones que incluyen o refieren el tema de la educación son la ley sobre Ayuntamientos de 1847 y el decreto del Congreso Nacional de junio del mismo año, lo mismo que la reforma constitucional de 1854. La libertad de enseñanza fue consagrada en la República Dominicana con la ley de Instrucción Pública del 20 de junio de 1855, mediante la cual, personas físicas y jurídicas, nacionales o extranjeros, son autorizados a abrir establecimientos de enseñanza primaria elemental o superior, o de instrucción secundaria elemental o superior.

Ramón Morrison dedica un capítulo de su obra a los educadores destacados, señalando entre los principales a Manuel Aybar como el primer maestro oficial en la historia republicana, a Félix Mota Aguilar (puertorriqueño), Charles Piet (francés), Teresa Valencia, Ana Díaz, Altigracia Quero y Manuel María Valencia, sustituto de Tomás Bobadilla como Ministro de Instrucción Pública. Valencia defendía el derecho de la mujer a ser educada, además, a él se



atribuye haber redactado como congresista la primera ley de Instrucción Pública de 1845<sup>12</sup>. La educación primaria fue asumida como obligatoria en la reforma constitucional del 7 de mayo de 1877.

Pedro Francisco Bonó abogaba por el establecimiento de escuelas primarias y escuelas profesionales a partir de la enseñanza libre, proponiendo una digna remuneración para retribuir a los maestros. Ulises Francisco Espaillat defendía la universalización de la educación, vinculaba el desarrollo del país con la instrucción popular y destacaba el efecto transformador de la acción educativa, que hacía depender de la buena formación de los maestros. *“Vamos, pues, a proponer el medio de darle a la educación popular todo el desarrollo que sea posible. Para esto, y antes de todo, es preciso que se encuentre el número suficiente de maestros. No los hay; pues establezcamos una manufactura de maestros, o sea, una fábrica de la cual salgan todos los años, un número dado de profesores. No nos costará más de lo presupuestado; no hay necesidad de hacer venir del extranjero a directores de la fábrica”*<sup>13</sup>. A los nombres de Bonó y Espaillat se han de añadir los de Manuel de Jesús Peña y Reynoso y Fernando Arturo de Meriño.

En su condición de Ministro de Relaciones Exteriores e Interior, Bonó formuló al gobierno diversas propuestas a favor de la educación. Cabe recordar la siguiente: *“A cada común, aldea, villorrio y puesto militar, una escuela primaria y gratuita: Suministrará libros, alquilará casas a los más pobres; allanará el camino; superará los inconvenientes, acercará en fin la instrucción a los ciudadanos, llevándosela a las puertas de sus casas, de sus chozas para que el país se cure de esa lepra asquerosa de ignorancia que tan terrible es”*<sup>14</sup>. Otro nombre relevante en la historiografía educativa dominicana es el de Manuel de Jesús Peña y Reynoso, considerado como uno de los más importantes difusores de la cultura a través de la educación, lo cual hizo en Puerto Plata, La Vega, Santo Domingo y Santiago, donde fundó la Sociedad Cultural *Amantes de la Luz* en 1874. Al igual que Fernando Arturo de Meriño, Peña y Reynoso se opuso a las concepciones filosóficas y a la reforma educativa propiciada por el puertorriqueño Eugenio María de Hostos.

---

<sup>12</sup> Morrison, Ramón, *Historia de la educación en la República Dominicana: Desde sus más remotos orígenes hasta 1900*, editora Taller, Santo Domingo 1992, pp.73 y 78.

<sup>13</sup> Espaillat, Ulises Francisco, *Ideas de bien patrio (Selección de Emilio Rodríguez Demorizi)*, editora Búho, Santo Domingo 2006, p.49.

<sup>14</sup> Morrison, Ramón, *Historia de la educación en la República Dominicana: Desde sus más remotos orígenes hasta 1900*, editora Taller, Santo Domingo 1992, p. 121.

A finales del siglo XIX y durante los primeros años del siglo XX, la escuela dominicana recibió un gran impulso con la creación de la escuela normal bajo el liderazgo y la conducción de Hostos. El positivismo que sustentaba el pensamiento de hostosiano orientó la educación en aquel momento, prestando atención específica al método científico, a sus procedimientos y técnicas. Los pensadores más próximos al pensamiento de la Iglesia Católica reaccionaron, enfrentando las concepciones positivistas.



**Eugenio María de Hostos**



**Salomé Ureña**

Eugenio María de Hostos fundó la Escuela Normal de Santo

Domingo en 1880, y al año siguiente la Escuela Normal de Santiago; en 1884 se graduó el primer grupo de estudiantes y el segundo en 1886. De igual modo, en 1887 se graduó el primer grupo de bachilleres del Instituto de Señoritas que dirigía Salomé Ureña de Henríquez, que había fundado dicho instituto en 1881 siguiendo las orientaciones de Hostos. Como egresadas del Instituto de Señoritas figuran en varias promociones Mercedes Laura e Isabel Emilia Aguiar, Leonor María Feliz, Luisa Ozema Pellerano, Ana Josefa Puello, Altagracia Henríquez Perdomo y Catalina Pou; también Ana

Moscoso Puello, Ercilia Pepín, Rosa Smester, Mercedes Alfau Pilier, Mercedes Amiama, Mercedes y Antera Mota, quien dirigiría la Escuela Superior de Señoritas de Puerta Plata con mucho acierto, la cual tuvo entre sus alumnas a Ana Isabel Jiménez. Entre los discípulos de Hostos figuran nombres ilustres como los de Francisco José Peynado, Luís Weber, Arturo Grullón, José Dubeau, Emilio Prud'Homme, Félix Evaristo Mejía, Arismendi Robiou y Lucas Gibbes. *“Poco después de haber sido fundada la Normal, un grupo de jóvenes dominicanos creó la Escuela Preparatoria, en enero de 1880, bajo los auspicios de la sociedad cultural ‘Amigos del País’. La dirección de dicha escuela estaba a cargo de los estudiosos jóvenes Francisco Henríquez y Carvajal y José Pantaleón Castillo, quienes tenían como colaboradores en las*

labores magisteriales a José Dubeau, Emilio Prud'Homme, Carlos Alberto Zafra, Federico Henríquez y Carvajal, José Santiago Castro y Gerardo Jansen, entre otros”<sup>15</sup>.

En agosto de 1888 Eugenio María de Hostos fundó la Escuela Nocturna para la Clase Obrera pero pronto salió de la República Dominicana. “A partir de 1887 la tiranía de Ulises Heureaux provocó una regresión sociopolítica que se manifestó en el sector educativo hasta la muerte del tirano en 1899. Entre los fenómenos ocurridos se registra la forzosa salida de Hostos del país en el año de 1888, la persecución política de los más connotados egresados de la Escuela Normal de Santo Domingo y la transformación de esta institución en Colegio Nacional”<sup>16</sup>. Hostos fue sustituido por su antiguo discípulo Félix Evaristo Mejía a su regreso del exilio, que más tarde alcanzaría el puesto de Superintendente General de Enseñanza. Eugenio María de Hostos regresó a la República Dominicana el 6 de enero de 1900 y fue nombrado Inspector General de Enseñanza Pública. En 1902 se desempeñaba como Director General de Enseñanza y como Director de la Escuela Normal de Santo Domingo; falleció en 1903. Ercilia Pepín dedicó uno de sus poemas a Hostos y a Juan Pablo Duarte, entre otros versos escribe: “¡Duarte!, que fue de civismo mi Maestro preferido. ¡Hostos!, que fue mi Maestro al educar mi razón”<sup>17</sup>.

“En el año de 1914 se produjeron la entrada en vigencia del Código Orgánico y Reglamento de Educación Común redactado por Arístides Fiallo Cabral y la restauración de la Universidad de Santo Domingo, a partir del Instituto Profesional”<sup>18</sup>. En 1916 se produjo la ocupación norteamericana, la cual fue enfrentada por numerosos educadores, tales como Pedro Henríquez Ureña, residente en el extranjero, Ercilia Pepín y Abigail Mejía. De esta última asegura Jacobo Moquete que “sus conferencias, sus artículos en periódicos dominicanos y extranjeros, como también su actuación directa en actividades patrióticas para las que viajó varias veces desde España al país durante la Ocupación Militar Norteamericana del período 1916-1924, manifiestan la capacidad de unidad de la teoría pedagógica con la práctica social de esta maestra”<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> Hernández, Pablo María, *Historia del pensamiento pedagógico en la República Dominicana*, editora Goris, Santo Domingo 2001, p.90.

<sup>16</sup> Moquete de la Rosa, Jacobo, *Ensayos sobre la educación dominicana*, editora De Colores, Santo Domingo 2000, p.47.

<sup>17</sup> Martínez, J. Adarberto, *Entre la manigua y el plantel*, ONAP, Santo Domingo 1994, p.111.

<sup>18</sup> Moquete de la Rosa, Jacobo, *Ensayos sobre la educación dominicana*, editora De Colores, Santo Domingo 2000, p. 47.

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p.138.

El gobierno militar designó como Superintendente General de Enseñanza a Julio Ortega Frier, y comisionó a Jacinto R. de Castro, al Arzobispo Carlos Nouel, a Manuel Ubaldo Gómez, a Pelegrín Castillo, a Federico Velásquez, a Manuel de Jesús Troncoso de la Concha y al propio Ortega Frier, para que tomaran las medidas necesarias a fin de que el sistema educativo respondiera al sentir de los dominicanos. *“El gobierno de ocupación realizó una reforma tendente a armonizar el proceso educativo institucional con la reorganización general del país que buscaba ajustarlo a los propósitos de asegurar la dependencia económica y política de la República Dominicana de los Estados Unidos de América. Así, en el sistema educativo operaron reformas en órdenes de organización general, legal y curricular, como también hubo realizaciones en el campo de las construcciones escolares”*<sup>20</sup>. Durante varios años se mantendría vigente la orden ejecutiva Núm. 143 de 1918, que continuaría rigiendo el sistema educativo, aunque se había producido la salida de las tropas norteamericanas en 1924, durante la gestión de gobierno encabezada por Horacio Vásquez hasta 1930, cuando asumió la presidencia



**Pedro Henríquez Ureña**

Rafael L. Trujillo. Durante el período de ocupación la enseñanza secundaria decayó, aunque los centros que la ofrecían fueron denominados como Escuelas Normales Superiores. En 1926 y 1927 se crearon las escuelas nocturnas para los obreros, fueron reorganizadas las escuelas de educación secundaria y surgieron las escuelas de emergencia para la alfabetización.

Trujillo nombró a Pedro Henríquez Ureña como Superintendente de Enseñanza, quien regresó a la República Dominicana el 15 de diciembre de 1931 procedente de Argentina donde enseñaba en las universidades de Buenos Aires y del Río de la Plata. Fue recibido por Fabio Amable Mota y Ramón E. Jiménez, entre otros. Henríquez Ureña sustituyó a su hermano Max, a quien de niño había enseñado los rudimentos de la matemática. Max Henríquez Ureña fue el creador de la Academia Dominicana de la Historia, y al ser sustituido por su hermano pasó a desempeñar las funciones de Secretario de Estado de Relaciones Exteriores. Sin embargo, Pedro Henríquez

---

<sup>20</sup> *Ibíd.*, p. 48.

Ureña se marchó del país tan pronto pudo hacerlo al darse cuenta del carácter tiránico del régimen. Henríquez Ureña, siendo Superintendente General de Enseñanza, en 1932 concibió y montó la Exposición de Artes e Industrias Populares, además, al año siguiente, en 1933, organizó el Museo Escolar y creó la Escuela Modelo, cuya dirección encomendó a la profesora Consuelo Nivar, quien culminará su carrera profesional como docente, precisamente, en la universidad que más tarde llevaría el nombre del notable humanista.

En 1938 llegó al país la misión chilena, que se encargaría de estudiar el sistema educativo y proponer las reformas que estimaran convenientes para convertir en Escuela Nueva Activa, la escuela dominicana. La comisión estuvo integrada por Luis Caldames, Oscar Busto y Cantes Arestizábal. Una segunda misión procedente de Colombia vino a la República Dominicana en 1959 con el propósito de poner en práctica un plan de perfeccionamiento de los maestros mediante el desarrollo de unidades técnicas sobre la profesión docente y los métodos de enseñanza. Desaparecida la tiranía trujillista, a partir del ajusticiamiento de Rafael Leónidas Trujillo Molina el 30 de mayo de 1961, el sistema educativo dominicano entraría en un largo proceso de transformación y ajustes, período cuando se produjeron cambios positivos y también se cometieron numerosos errores.

Los años que siguieron a la desaparición de la dictadura de Trujillo fueron bastante convulsos para la escuela dominicana, particularmente el Movimiento Renovador instalado en la educación superior que, una vez finalizada la Revolución de Abril de 1965, impulsó cambios profundos en el sistema educativo, ávido de la renovación y de la apertura que la tiranía dificultó durante los 30 años de su existencia. La escuela se dinamizó, se renovaron los métodos de enseñanza y se introdujeron importantes mejoras al sistema educativo. En 1970 se introdujo una profunda reforma en la Educación Media; sin embargo, aunque la misma debía afectar paulatinamente toda la oferta educativa de dicho nivel, no ocurrió así, y las bondades que experimentaron los 21 centros educativos de la Reforma, en lugar de permear a todos los centros educativos del Nivel Medio, perdieron consistencia hasta desaparecer completamente del sistema educativo. Hubo otras reformas fugaces en la Educación Media que no llegaron a consolidarse, como ocurrió con la educación diversificada que nunca prosperó, probablemente por su complejidad curricular y por la ausencia de condiciones y carencia de los recursos indispensables para una consecución exitosa.

Durante 1976 y 1977 se introdujeron cambios importantes en la Educación Básica, pero, pocos años después, los mismos perdieron fuerza hasta desaparecer en lugar de afectar a todo el universo. Así sucedió con la enseñanza de la matemática, que asumió un enfoque de aplicación en la vida diaria, o la nuclearización de la escuela, que aunque fue prevista para todos los centros educativos de educación básica del país, sólo se aplicó durante varios años en la zona rural. La década de 1980 está considerada como década perdida tanto para la economía como para la educación: el sistema educativo hizo crisis y la inversión pública se redujo hasta niveles ínfimos. Por primera vez el empresariado y otros importantes sectores sociales del país asumieron la educación como uno de los temas de sus respectivas agendas, hasta provocar la elaboración del Plan Decenal de Educación, sin duda, un esfuerzo esperanzador de la sociedad dominicana.

## **5.2.- El marco legal del Sistema Educativo.**

El sistema educativo dominicano está organizado y responde a las disposiciones de la Ley General de Educación Núm. 66-1997, aprobada por el Congreso Nacional el 12 de marzo de 1997 y promulgada por el Presidente de la República en representación del Poder Ejecutivo, el 9 de abril de 1997. Por lo que se refiere a la organización del Sistema Educativo Dominicano, dicha Ley establece la estructura académica del mismo: *“La estructura académica del sistema educativo se organiza en función de niveles, ciclos, grados, modalidades y subsistemas”*<sup>21</sup>. La misma ley define el ‘Nivel’ educativo como cada una de las etapas de la estructura educativa en atención al desarrollo psicológico y físico de los estudiantes y a sus necesidades sociales, denominándolos Inicial, Básico, Medio y Superior. El ‘Ciclo’ se establece por el *“conjunto articulado de grados, cursos o años en que se organiza un nivel educativo, con carácter propedéutico o terminal, con objetivos, características y orientaciones específicas que se corresponden con el desarrollo psico-físico del educando y la gradación del currículo”*<sup>22</sup>. La ley se refiere a los ‘Grados’ como las unidades de tiempo en que se divide el ciclo educativo, en correspondencia con la organización y la secuencia correlacionada de los contenidos del currículo. ‘Modalidad’ es cada una de las diferentes opciones especializadas en que está organizado cada nivel, en interés de atender los requerimientos de formación de recursos

---

<sup>21</sup> Ley General de Educación, *Artículo 31*, 9 de abril de 1997.

<sup>22</sup> *Ibíd*em, literal b.

humanos especializados. La referida ley define el ‘Subsistema’ como el conjunto de programas educativos en que puede desarrollarse un tipo de educación, poseyendo una población específica de estudiantes, definida por sus edades o por sus excepcionales.

Además de la estructura académica está lo que pudiera denominarse la estructura política, que se organiza por departamentos en tres estructuras: en primer término está la central, en la que figuran la Secretaría de Estado de Educación y las Subsecretarías de Estado, Direcciones Generales, Direcciones, Departamentos, Divisiones, Secciones y Unidades; en segundo término figura la estructura regional, en la que además de la Dirección Regional de Educación figuran los Distritos y los Centros Educativos; y en tercer término lo que se denomina estructuras descentralizadas adscritas, que incluyen los Institutos Descentralizados y las Juntas Regionales, Distritales y de Centros Educativos. La Ley 66-1997 asigna asimismo cuatro funciones básicas a la Secretaría de Estado de Educación: Planeamiento, Asesoramiento Técnico, Ejecución y Supervisión y Apoyo<sup>23</sup>. Para el cumplimiento de estas funciones, establece diversos órganos, tales como el Consejo Nacional de Educación, Planificación y Desarrollo Educativo, Direcciones Regionales, Distritos Educativos, Supervisión y Evaluación, Asociaciones de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela, Fundaciones y Patronatos, cuya naturaleza, funciones, esferas de competencia y estructura de desarrollo organizativo son aprobados mediante los reglamentos que al respecto dicta el Consejo Nacional de Educación u otros que la propia ley señala<sup>24</sup>. En cuanto al Consejo Nacional de Educación la ley establece que *“es el máximo organismo de decisión en materia de política educativa y junto al Secretario de Estado de Educación es el encargado de establecer la orientación general de la educación dominicana en sus niveles de competencia, y de garantizar la unidad de acción entre las instituciones públicas y privadas que realizan funciones educativas”*<sup>25</sup>.

La ley proclama el derecho y anima la participación de la comunidad en el centro educativo en los términos siguientes: *“el derecho y el deber que tienen todos los miembros de la comunidad educativa de tomar parte activa en la gestión del centro educativo, de trabajar por su mejoramiento y de integrarse a su gestión, dentro del campo de atribuciones que les corresponde... La participación en el centro educativo es expresión de la vida y acción de la comunidad educativa y se manifiesta en el ejercicio de la democracia con responsabilidad y*

---

<sup>23</sup> Leyes General de Educación, Artículo 72, literales a, b, c y d, 9 de abril de 1997.

<sup>24</sup> Ibídem, Artículos 74 y 75, 9 de abril de 1997.

<sup>25</sup> Ibídem, Artículo 76.

*respeto, en cada uno de los estamentos, niveles y modalidades de la educación, dentro de la esfera de acción que señalan las disposiciones jurídicas vigentes... La dirección, los profesores, el personal del centro educativo, los estudiantes, los padres y madres de familia, los miembros de la comunidad y del municipio, asumirán con responsabilidad sus obligaciones y participarán según sus posibilidades y competencias”*<sup>26</sup>. En numerosos centros educativos aún está pendiente la implementación de estas disposiciones legislativas, que sin duda podrían contribuir a elevar la calidad de la educación que ofertan.

Mediante la expedición de Ordenanzas, el Consejo Nacional de Educación (CNE) reglamenta y ordena el sistema educativo, definiendo las políticas generales que orientan los procesos de planificación y administración de los centros educativos, las que a su vez constituyen el marco de referencia obligatorio para todo el sub-sector de la educación inicial, básica y media del país. Entre otras, el CNE ha expedido las Ordenanzas números 01-1995 y 03-1999, el 28 de agosto de 1995 y 28 de mayo de 1999, respectivamente, que aprueba, la primera, y modifica, la segunda, el currículo. Las Ordenanzas 01-1996 y 01-1998 determinan el sistema de evaluación del rendimiento académico. Las Ordenanzas 04-1999 y 04-2000 establecen los Reglamentos Orgánicos de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas, respectivamente, el primero el 28 de mayo de 1999 y el segundo el 27 de junio del 2000. Asimismo, la Ordenanza 05-1997, del 18 de diciembre de 1997, establece el Sistema Nacional de Formación y Desarrollo del Personal Directivo, Docente, Técnico y Administrativo del Sector Educativo Dominicano. La Ordenanza Núm. 06-2000, del 19 de julio del 2000, establece el Reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Esta fue modificada por la Ordenanza 05-2004, del 22 de julio del 2004 y la 08-2004, del 3 de agosto del 2004, que establece el Sistema Nacional de Formación Docente.

El responsable directo de la tarea de administración, supervisión y control de la SEE es el Secretario de Estado de Educación, quien ejerce la autoridad superior de acuerdo a la Constitución de la República, a las disposiciones legales vigentes y a las decisiones del CNE, las cuales ejecuta mediante el desarrollo de las políticas educativas. El Secretario de Estado de Educación ejerce su función mediante Circulares, Resoluciones y Órdenes Departamentales, como por ejemplo la 13-1998 del 31 de diciembre de 1998, que crea y pone en vigencia el Programa de los Tevecientos de Educación Media, la 02-1999 del 10 de marzo de 1999, la 09-

---

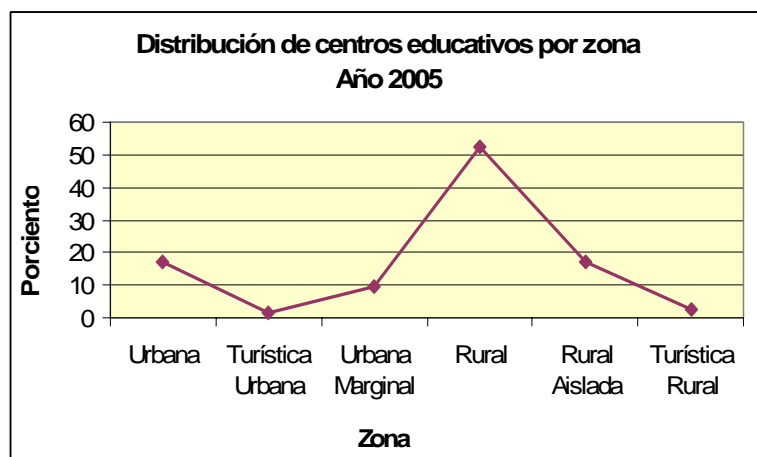
<sup>26</sup> *Ibíd*em, *Artículos 181, 182 y 183*.



2001 del 16 de marzo del 2001, la 17-2003 del 7 de julio del 2003, la 14-2004 del 25 de junio del 2004, la 33-2005 del 19 de julio del 2005 y la 09-2006 del 27 de julio del 2006, que establecen el Sistema de Concurso de Oposición para Seleccionar Directores, Subdirectores y cargos con funciones equivalentes de Educación Básica, Media, Educación Técnico-Profesional y Educación de Adultos, Coordinadores y Educadores del Nivel Inicial y Orientadores de Centros Educativos Públicos, entre otros.

### 5.3.- Organización de los Centros Educativos.

Los centros educativos tienen una doble vinculación jerárquica; mientras administrativamente dependen del Distrito Educativo, en los aspectos académicos responden a las orientaciones emanadas de las Direcciones Generales correspondientes. Son organizados por categorías, existiendo seis de estas en atención a la cantidad de estudiantes matriculados en los mismos: C1, C2, C3, C4, C5 y C6. La categoría C1 se corresponde con aquellos centros educativos cuyo número de estudiantes matriculados es inferior a los 400, mientras que los de categoría C6, tienen una matrícula superior a los 2000 estudiantes<sup>27</sup>.



Fuente: Departamento de Estadística/SEE.

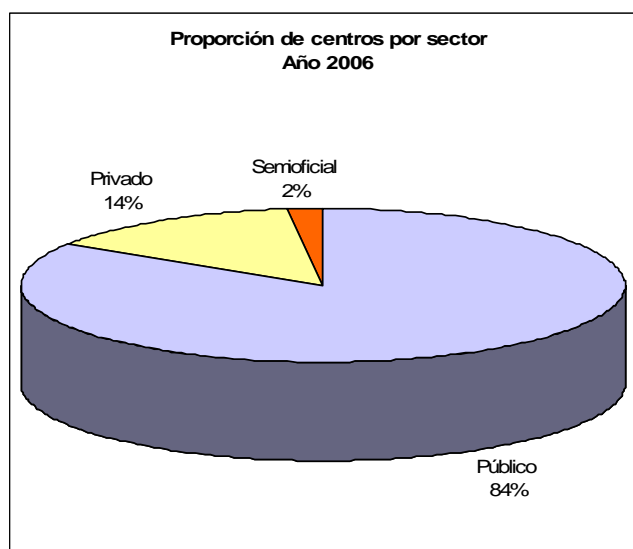
educativo con turnos matutino y vespertino generalmente cuenta con el mismo personal directivo, docente y de apoyo, oferta unos grados en un horario y los demás en el otro. Sin

En el caso del Nivel Medio, se consideran centros independientes entre sí dos o más que funcionen en los mismos locales, aunque en diferentes horarios, que generalmente cuentan con directivos, personal docente y de apoyo independientes. En cambio, no sucede lo mismo en el Nivel Básico, en el cual un centro

<sup>27</sup> Reglamento Orgánico de las Instituciones Educativas Públicas, *Artículo 6, numeral 2*, Ordenanza 04-1999, del 28 de mayo de 1999.

embargo, el Reglamento del Estatuto del Docente establece que *“Cuando en un mismo edificio escolar existan varios centros, la SEE podrá disponer la unificación de las funciones de conducción y aplicación de los aspectos técnicos, pedagógicos o administrativos, conjunta o indistintamente a través de un Director Coordinador del establecimiento educacional. Asimismo se encuentra facultada para crear estructuras inferiores en función de las necesidades que demande la mejor organización y funcionamiento del sistema y de la institución”*<sup>28</sup>.

Cuando la autoridad competente diagnostica la necesidad de creación de un centro educativo, previamente se realizan los estudios de factibilidad correspondientes, en los cuales participa personal del Distrito Educativo y de la Dirección Regional de Educación de la demarcación a la que pertenece la comunidad, cuyos resultados son verificados por el nivel al que corresponda el centro, lo mismo que por la Dirección General de Planificación Educativa. Además de la necesidad previamente identificada, son tomados en consideración los criterios siguientes: número mínimo de alumnos que demandarían los servicios del centro educativo, proyección de la matrícula de acuerdo a la tasa de crecimiento de la población, distancia y dificultades de acceso por parte de los estudiantes a los centros educativos existentes o próximos, condiciones y adecuación de la planta física en la que laboraría el centro si fuera creado, disponibilidad de personal docente calificado que sería contratado, apoyo y compromiso de la comunidad con el



**Fuente: Departamento de Estadística/SEE.**

desarrollo del centro educativo proyectado, disponibilidad de mobiliario, equipos y materiales didácticos, así como la asignación presupuestaria, entre otros<sup>29</sup>.

Para su funcionamiento, los centros educativos disponen de una Dirección y una Junta Escolar, que funciona como órgano descentralizado de gestión. Además de la Junta Escolar de Centro o de Plantel y de la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela, en

<sup>28</sup> SEE, *Reglamento del Estatuto del Docente*, Párrafo, Artículo 73, Decreto Núm. 639-2003, 26 de junio del 2003.

<sup>29</sup> SEE, *Reglamento Orgánico de las Instituciones Educativas Públicas*, Artículo 5, Ordenanza 04-1999, 28 de mayo de 1999.

cada centro educativo operan, aunque únicamente con un carácter consultivo, las Asambleas de Profesores, de Padres, de Alumnos y la General de Centros Educativos<sup>30</sup>. La ley de educación, además, asigna a los centros educativos la responsabilidad de fomentar las entidades de participación que requieran en procura de su desarrollo a corto, mediano y largo plazos. *“Los centros educativos, además de los órganos que se establecen en esta ley y atendiendo a las características de su comunidad o región, fomentarán la existencia de entidades de participación que resulten beneficiosas para su desarrollo”*<sup>31</sup>; por lo que los centros educativos que lo desearan quedan en libertad de crear fundaciones, patronatos y otras entidades que consideren de utilidad en procura de mejorar su funcionalidad y desarrollo.

En el Artículo Núm. 68 el Reglamento de las Juntas Descentralizadas, aprobado mediante Ordenanza 01-2003, en sustitución de la Ordenanza 03-2000, asigna a aquellas el mantenimiento preventivo de la infraestructura, mantenimiento correctivo y las reparaciones menores, así como la adquisición de material gastable y material didáctico, con cargo al Presupuesto Nacional, las subvenciones de las municipalidades, las instituciones autónomas y otros recursos de carácter especial; podrán gestionar recursos para proyectos específicos ante instituciones nacionales e internacionales, sean personas físicas o morales, debiendo consignar las partidas captadas en los planes y presupuestos correspondientes. Se requiere de la Junta del Centro evitar que las actividades que desarrolle para captar recursos interfieran con las actividades que para los mismos fines realice la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela, con el proceso de matriculación y evaluación de los alumnos, así como con su asistencia al centro educativo<sup>32</sup>.

Para el año escolar 2006-2007, el Consejo Nacional de Educación estableció para los centros educativos del Nivel Medio, Modalidad General, 1,302 horas de docencia al año en cada grado<sup>33</sup>. Aquellos que funcionan en horario matutino, de 8:00 a.m. a 1:30 p.m., se calculan 220 días laborables al año, 30 horas de clases cada semana, durante 45 semanas. *“Los centros que funcionan en horario vespertino o nocturno aplicarán una modalidad abierta para abordar las áreas técnicas, artísticas, Educación Física y similares mediante la utilización de módulos*

---

<sup>30</sup> Ley General de Educación Núm. 66-1997, *Artículo 186*, 9 de abril de 1997.

<sup>31</sup> *Ibíd*em, *Artículo 184*.

<sup>32</sup> SEE, *De los recursos financieros para las Juntas Descentralizadas, Capítulo VII*, Ordenanza 01-2003, Santo Domingo, 23 de enero, 2003.

<sup>33</sup> SEE, *Resolución Núm. 1442-2006*, Calendario Escolar 2006-2007, editora Alfa y Omega, Santo Domingo, agosto del 2006.

*instruccionales y otros medios y recursos a su alcance que serán especificados por el centro en coordinación con el Distrito Educativo que corresponda”*<sup>34</sup>. Sin embargo, los centros educativos de los turnos vespertino y nocturno han tenido dificultad para asumir la alternativa pedagógica prevista, y aunque el tiempo que pueden dedicar a la docencia es considerablemente menor que el de aquellos que funcionan en horario matutino, en lugar de hacer las adaptaciones estratégicas y metodológicas sugeridas, generalmente reducen el tiempo de docencia de las demás áreas de conocimiento, a fin de disponer de tiempo, así sea en forma reducida, para dedicarlo a las áreas descritas. El número de asignaturas que se proponen en la educación media, combinada con la reducción del tiempo disponible para la docencia y la no aplicación de la modalidad abierta, mediante la utilización de módulos instruccionales y otros medios y recursos previstos para abordar las áreas técnicas, artísticas, de educación física y similares, podría explicar, aunque parcialmente, el bajo rendimiento que en promedio obtienen los estudiantes del Nivel Medio. Probablemente la previsión que fuera hecha para el currículo de la educación de personas adultas, al incluir el Área de Orientación para la Vida y Educación Ciudadana<sup>35</sup> como un esfuerzo que a su vez engloba varias áreas de conocimiento y contenidos que de otra manera hubieran quedado dispersos, más la implementación de la modalidad alternativa prevista, en conjunto podrían constituir una alternativa de solución que contribuiría a mejorar los bajos promedios que en su rendimiento obtienen los estudiantes de dicho Nivel, particularmente las ofertas vespertina y nocturna.

#### **5.4.- Formación y desempeño de los recursos humanos.**

Desde el inicio de los trabajos del Plan Decenal de Educación (1993-2002), se percibió la necesidad de desarrollar un proceso de formación inicial y permanente, conducente a la profesionalización y al desarrollo del personal docente, actual o potencial, que propiciara el mejoramiento del desempeño de los maestros, así como del personal técnico y directivo del sistema educativo, como objetivo en si mismo valioso y como estrategia para el incremento de la calidad de la educación. *“Dentro de este contexto de aplicación de medidas renovadoras, la Secretaría de Estado de Educación diseñó el Primer Programa de Mejoramiento de la*

---

<sup>34</sup> SEE, Reglamento Orgánico de las Instituciones Educativas Públicas, *Artículo 51*, Ordenanza 04-1999, 28 de mayo de 1999.

<sup>35</sup> *Ibíd*em, *Artículo 54*.

*Educación Primaria... Uno de los principales componentes de dicho Programa fue el de Recursos Humanos*<sup>36</sup>, destinado a profesionalizar los Maestros Normales en servicio docente mediante el Programa de Desarrollo de la Educación Primaria (PRODEP), financiado por el Banco Mundial, en coordinación con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el programa para los Bachilleres en servicio, conocido como Programa SEEBAC-BID, que contó con el apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El desarrollo del Segundo Programa de Mejoramiento de la Educación Básica se propuso consolidar los logros del Primer Programa y ponerlo al alcance de los maestros que no habían sido incluidos en el programa de formación, determinando como prioridad la sistematización del plan de formación del personal docente.

**Cuadro Núm. 5. 1**

**Años promedio de educación de la población de 15 años o más, 2004**

| <b>Años promedio de educación de la población de 15 años o más, por zona</b> |                                   | <b>Años promedio de educación de la población de 15 años o más, por sexo</b> |                                   |
|--|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| <b>Zona</b>  | <b>Años promedio de educación</b> | <b>Sexo</b>  | <b>Años promedio de educación</b> |
| Urbana   | 8.33                              | Masculino  | 7.27                              |
| Rural  | 5.75                              | Femenino   | 7.59                              |
| <b>Promedio</b>  | <b>7.43</b>                       | <b>Promedio</b>  | <b>7.43</b>                       |

**Fuente:** Departamento de Estadísticas/SEE, elaborado con datos de ENCOVI – 2004.

Concluidos los trabajos del Primer y del Segundo Programa de Mejoramiento de la Educación Básica, se continuó con numerosas acciones de capacitación a favor de los maestros y directivos del sistema educativo. Agotados los plazos para la titulación del personal en servicio docente, se estableció mediante reglamento un nuevo tipo de contratación que facilitara el ingreso de personal debidamente formado y desestimulara el ingreso de personal no titulado al sistema educativo o carente de otras condiciones indispensables para el ejercicio docente. El Reglamento del Estatuto del Docente dispone que *“el ingreso a la carrera docente, cualquiera sea la clasificación, cargo y categoría, se efectuará mediante concurso de oposición de antecedentes profesionales, pruebas de oposición y entrevista personal que al efecto establezca la Secretaría de Estado de Educación sin discriminación por razones de edad, credo, raza, sexo*

<sup>36</sup> SEE, *Formación y capacitación del personal del sector educativo 1996-2000, Antecedentes*, Serie Gestión Educativa Núm. 20, Santo Domingo 2000, pp.9-10.

o afiliación política”<sup>37</sup>. A tal fin, el mismo documento define los factores de evaluación y los requisitos de los puestos sometidos a concurso: “La autoridad convocante deberá indicar al momento del llamado, además de los requisitos para tener acceso al cargo, los factores de evaluación y ponderación que se tendrán en cuenta para la adjudicación, tales como desempeño profesional en el mismo lugar de prestación de los servicios, su antigüedad en el ejercicio docente, el perfeccionamiento que hubiere realizado, el valor de la prueba y de la entrevista personal asignándole un puntaje ponderado a cada uno de estos aspectos”<sup>38</sup>.

Habiendo alcanzado la calificación requerida para lograr la selección correspondiente, los puestos que fueron sometidos a concurso son cubiertos atendiendo al número de postulantes y conforme al orden de las puntuaciones obtenidas por los mismos. La selección se hace en orden descendente a partir del postulante seleccionado con la mayor puntuación. Cubiertos los puestos disponibles, “Los postulantes que fuesen seleccionados pasarán un período de prueba de doce (12) meses, al final de los cuales será decidida su confirmación en el puesto”<sup>39</sup>. Quienes por la limitación del número de puestos no hubieran sido seleccionados, son colocados en otros puestos si los hubiera, de lo contrario pasarán a formar parte de un Registro de Elegibles que estará vigente durante un año; estos serán tomados en cuenta si se produjera una vacante en algún puesto similar a aquellos que fueron sometidos a concurso.

**Cuadro Núm. 5.2**

| <b>Profesores con título y sin título pedagógico por año, según nivel</b> |                  |                  |
|---|------------------|------------------|
| <b>Nivel</b>  | <b>2004-2005</b> | <b>2005-2006</b> |
| <b>Básico</b>   |                  |                  |
| Con título pedagógico   | 91.60%           | 92.71%           |
| Sin título pedagógico   | <b>8.40%</b>     | <b>7.29%</b>     |
| <b>Medio</b>  |                  |                  |
| Con título pedagógico   | 85.50%           | 91.37%           |
| Sin título pedagógico   | <b>14.49%</b>    | <b>8.63%</b>     |

**Fuente:** Departamento de Estadísticas/SEE.

Pasado el tiempo de prueba establecido, mediante una evaluación del desempeño se determinará si el postulante seleccionado merece la designación permanente, alcanzando la

<sup>37</sup> SEE, *Reglamento del Estatuto del Docente*, Artículo 16, Decreto Núm. 639-2003, del 26 de junio del 2003.

<sup>38</sup> *Ibidem*, Artículo 16, literal d.

<sup>39</sup> SEE, *Orden Departamental Núm. 09-2006*, Párrafo, Artículo 60, 27 de julio del 2006.

categoría de titular. “...El personal permanente será el que ingrese al Sistema Educativo como titular mediante los mecanismos de selección establecidos en el presente Reglamento, y gozará de estabilidad en el ejercicio de sus labores luego de un período de prueba de un año, previa evaluación al término, salvo violación a las leyes, normas éticas y morales, y demás disposiciones establecidas en el presente Reglamento. Si cumplido el año del período de prueba, no se hubiera realizado la evaluación, el docente adquiere la condición de permanente automáticamente”<sup>40</sup>. La Ley de Educación Núm. 66-1997 creó la carrera docente, entre otros objetivos, para garantizar la estabilidad de los maestros en sus puestos de trabajo. De ahí que el Reglamento al interpretar la ley, define los requisitos de ingreso a la carrera y condiciona la permanencia al desempeño apropiado de sus tareas profesionales. Quienes ingresaron mediante otros mecanismos, como el nombramiento o designación directa antes de la implementación del Estatuto Docente, se consideran ingresados automáticamente a la carrera docente. En el año 2006 los profesores del nivel inicial tenían en promedio 10 años en servicio docente, los de educación básica 12.95 años y los de educación media 12 años.

Tanto para el desarrollo de los concursos para el ingreso a la carrera docente como para evaluar el desempeño de los recursos humanos, la SEE puede optar por mecanismos externos que garanticen la idoneidad y la pulcritud en la realización de dichos procesos. “Con miras a realizar los procedimientos y garantizar a los docentes la transparencia de los concursos, la SEE, previa autorización del Consejo Nacional de Educación, podrá contratar servicios mediante licitación pública nacional o internacional y por un tiempo determinado, con entidades de formación superior, consorcio de éstos o entidades de experiencia reconocida en la organización de concursos relativos a la carrera docente”<sup>41</sup>.

En el año 2006 se desarrollaron dos concursos nacionales para la selección de personal directivo y docente de los centros educativos de los diferentes niveles y modalidades. Al primero, desarrollado durante el mes de abril de dicho año, se presentaron 1,041 postulantes a cargos directivos; mientras que en la segunda convocatoria se presentaron 1,564 personas que aspiraban a posiciones directivas y docentes. De los 2,605 presentados en los dos concursos fueron seleccionados 1,144, equivalente al 44 % de los aspirantes.

---

<sup>40</sup> SEE, *Reglamento del Estatuto del Docente*, Artículo 29, literal a, Decreto Núm. 639-2003, 26 de junio del 2003.

<sup>41</sup> *Ibíd.*, Artículo 21.

La Secretaría de Estado de Educación selecciona su personal docente mediante el desarrollo de concursos, sin embargo, asume como objetivo prioritario el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado, como demanda la sociedad, sin lo cual, en poco tiempo la escuela perdería los efectos positivos que representa la selección del personal mediante los concursos públicos. “... la SEE convierte sus esfuerzos en el área de formación, capacitación, actualización, perfeccionamiento y habilitación de su personal, en el instrumento principal en ese proceso de renovación académica e institucional”<sup>42</sup>. La escuela dominicana requiere recursos humanos con competencias para el trabajo en equipo, con un marcado desarrollo del sentido de creatividad, autonomía y cooperación, y capacidad para la toma de decisiones, competencias que procura desarrollar el programa de formación permanente, además de la formación en valores, y la formación para la comprensión y el respeto de las diferencias y la diversidad<sup>43</sup>.

El sistema de formación y desarrollo del personal del sector educativo dominicano orienta sus acciones en los siguientes términos: “El Sistema Nacional de Formación y Desarrollo del Personal del Sector Educación aquí definido, asume la problemática de la formación de los maestros y maestras, de los técnicos y directivos, desde un enfoque integral, globalizador y permanente, concebido como una propuesta holística y multifactorial en contraposición con una postura fragmentada y coyuntural, que aborde su solución de manera remedial o simplemente compensatoria”<sup>44</sup>. El resultado pretendido por el sistema apunta a la formación de sujetos autónomos y ciudadanos plenos, promotores del fortalecimiento de la democracia, personas que en atención al contexto modernizador, globalizante y de renovación tecnológica se inserten en forma dinámica en el mundo del trabajo y la producción<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> SEE, *Sistema Nacional de Formación y Desarrollo del Personal Directivo, Docente, Técnico y Administrativo del Sector Educativo Dominicano*, Santo Domingo, julio 1998, p.17.

<sup>43</sup> *Ibíd.*, pp.11-12.

<sup>44</sup> *Ibíd.*, p.10.

<sup>45</sup> *Ibíd.*, p.11.



**Cuadro Núm. 5.3**

| <b>Titulación del personal docente, por sector, 2006</b> |                |                |                    |               |
|--|----------------|----------------|--------------------|---------------|
| <b>Grado obtenido</b>                                    | <b>Sector</b>  |                |                    |               |
|  | <b>Privado</b> | <b>Público</b> | <b>Semioficial</b> | <b>Total</b>  |
| Bachiller (no estudiante)                                | 685            | 1,530          | 95                 | 2,310         |
| Sin título docente                                       | 871            | 808            | 84                 | 1,763         |
| Estudiante de pedagogía                                  | 4,070          | 3,505          | 318                | 7,893         |
| Maestro normal   | 1,461          | 4,753          | 95                 | 6,309         |
| Profesorado o técnico                                    | 4,731          | 19,542         | 433                | 24,706        |
| Licenciado   | 10,955         | 37,828         | 991                | 49,774        |
| Postgrado  | 791            | 3,173          | 95                 | 4,059         |
| Maestría   | 812            | 1,231          | 41                 | 2,084         |
| Doctorado  | 66             | 83             | 12                 | 161           |
| Habilitación docente                                     | 206            | 365            | 49                 | 620           |
| <b>Total</b>   | <b>24,648</b>  | <b>72,818</b>  | <b>2,213</b>       | <b>99,679</b> |

**Fuente:** Departamento de Estadísticas/SEE.

Interesada como está en el éxito de un programa de formación permanente, la SEE avanza tras la búsqueda de un modelo que oriente sus acciones de capacitación y desarrollo profesional, habiendo logrado identificar la capacitación centrada en las prácticas de aula y el acompañamiento como los elementos claves de dicho modelo. El modelo incluye horas de clases presenciales, retroalimentación, tutorías, prácticas pedagógicas supervisadas, pasantías y socialización y sistematización de experiencias relevantes. Se evitan las acciones de capacitación aisladas y se integran los esfuerzos con el fin de potenciar la labor del maestro, a quien diversos estudios identifican como responsable principal de la eficacia escolar en los países de menor desarrollo industrial, que es el caso de la República Dominicana<sup>46</sup>. La escuela dominicana ha asumido como uno de sus retos la necesidad de transformar la práctica de los docentes para mejorar la dinámica y los procesos que tienen lugar al interior del aula de clase.

El Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media incluye, entre sus propósitos, modernizar la política de capacitación de los recursos humanos. Con esta finalidad, entre sus componentes integra el denominado ‘Tres ejes de la Calidad’, y dentro de éste el sub-

<sup>46</sup> Entre otros estudios están el de Pérez, Luz María, Bellei, Cristian, Raczynski, Dagmar, Muñoz, Gonzalo y otros, *¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Primera Parte, UNICEF/Ministerio de Educación de Chile, Santiago 2004; el de Piñeros Jiménez, Luis Jaime y Rodríguez Pinzón, Alberto, *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*, The World Bank, Latin America and the Caribbean Regional Office, LCDHD, Paper Series: Department of Human Development, Núm. 36, Diciembre 1998; y el de Brunner, José Joaquín y Elacqua, Gregory, *Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia internacional*, disponible en [http://mt.educarchile.cl/archives/Factores\\_EDU\\_2004.pdf](http://mt.educarchile.cl/archives/Factores_EDU_2004.pdf).

componente de desarrollo de los Recursos Humanos, que tiene como objetivo prioritario la implementación de un sistema de capacitación y actualización continua de profesores, técnicos distritales y directivos. En este contexto se efectuó el proyecto de capacitación de técnicos regionales y distritales, directores y profesores de centros educativos del nivel medio. Los profesores trabajaron contenidos básicos de las correspondientes áreas científicas, competencias humanas básicas y competencias pedagógicas; los directores lo hicieron en gestión institucional, gestión pedagógica y liderazgo educativo. Los técnicos que acompañarían a estos en las aulas de clases en los centros educativos estuvieron repartidos en uno u otro grupo.

Los objetivos del Programa de Capacitación de Directores se centraron en la comprensión de la función social de la escuela en el marco de las demandas del contexto interno y de la comunidad local; en la identificación de las necesidades del cambio organizacional del centro educativo; en la búsqueda de un auténtico liderazgo y del desarrollo de habilidades administrativas para la gestión del centro; comprensión y el manejo de los procesos de gestión del sistema educativo a fin de mejorar colectivamente el proyecto del centro. En el caso de los profesores, los propósitos se orientaron al desarrollo de competencias de gestión de conocimiento y de los procesos pedagógicos en los centros educativos del nivel medio, mejorar el desempeño de los profesores de los centros participantes y los técnicos distritales, capacitar los profesores para la definición y la implementación de estrategias educativas que mejoren la calidad del aprendizaje que se genera en los centros educativos y elaborar un sistema de acompañamiento y seguimiento a los profesores<sup>47</sup>.

En su “Estudio Evaluativo del Proceso e Impacto de la Capacitación de Directores, Profesores y Técnicos Distritales del Nivel Medio, Informe de Seguimiento a la Capacitación”, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) asevera que *“todos los actores involucrados, tanto formadores de formadores como participantes destacan la pertinencia y la oportunidad del programa de capacitación y la ausencia de estrategia de este tipo hasta el momento. Se destaca la ausencia de procesos de formación docente sistemáticos durante el proceso de reforma educativa... Los directivos destacaron las visitas a otros centros educativos y el intercambio de experiencias que forman parte de las pasantías como una experiencia enriquecedora que permite aprender a partir del contexto y la práctica de los pares... Este*

---

<sup>47</sup> Secretaría de Estado de Educación/Banco Interamericano de Desarrollo, *Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media*, Res. Núm. 179-01 del 8 de noviembre del 2001, Gaceta Oficial Núm. 10113, Santo Domingo, 27 de noviembre del 2001.

*modelo de formación, que se enmarca en el modelo de las organizaciones que aprenden sería coherente con los procesos de descentralización y autonomía escolar promovidos por la reforma educativa... Son espacios de práctica y reflexión como los propuestos en este programa de capacitación los que promoverían la transferencia de conocimientos a la práctica docente y que colaborarían con el cambio en la práctica educativa de los diferentes actores del sistema educativo... desde estas primeras investigaciones, se registran cambios que van más allá de la adopción del vocabulario de la reforma... En cuanto a las prácticas pedagógicas, de gestión y de supervisión, se observa una transición hacia un modelo más democrático, participativo e innovador en el que persisten elementos del antiguo modelo tradicional y autoritario de gestión, de supervisión y de enseñanza”<sup>48</sup>.*

El estudio de FLACSO encontró que la cantidad de turnos y el trabajo adicional que desarrollan los profesores, los directores y los técnicos del sistema educativo estaría indicando que se está produciendo una situación de pluriempleo en la profesión docente, lo cual podría estar afectando el adecuado desempeño de los docentes.

### **5.5.- Las organizaciones del Magisterio Dominicano.**

Las primeras manifestaciones de la formal organización del magisterio en la República Dominicana tuvieron un matiz marcadamente político. Desde la fundación de la Federación Nacional de Maestros (FENAMA), el 7 de septiembre de 1961, el componente político en la organización magisterial ha sido tan relevante como los reclamos reivindicativos. Enrique De León resalta este aspecto al señalar que “... el sindicato de los docentes se prestigia y se fortalece por su participación en primera línea en la lucha popular contra los remanentes de la tiranía”<sup>49</sup>. En el mismo sentido se expresa Rafael Santos cuando afirma que “FENAMA no nació planteando consignas reivindicativas, sino propuestas político-patrióticas”<sup>50</sup>.

El gobierno de Rafael Leónidas Trujillo Molina eliminó las libertades públicas y la expresión ciudadana durante 31 años, por lo que el ajusticiamiento del tirano impulsó las manifestaciones populares y el fervor patriótico en la República Dominicana a partir del 30 de

---

<sup>48</sup> Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), *Informe de seguimiento a la capacitación*, Santo Domingo 2006, pp.30, 34, 61, 72

<sup>49</sup> De León, Enrique, *Veinte años de lucha: FENAMA y ADP*, editora Alfa & Omega, Santo Domingo, 1999, p. 29.

<sup>50</sup> Santos, Rafael, *Treinta años de gremialismo magisterial en la República Dominicana*, editora De Colores, S.A., Santo Domingo, 1997, p. 35.

mayo de 1961. *“El movimiento de masas convocado por este fervor patriótico, fue capaz de crear importantes organizaciones gremiales y populares...”*<sup>51</sup>, FENAMA entre ellas. Se atribuye a uno de los fundadores, que fue su primer presidente, el doctor Fernando Hernández Díaz, la afirmación de que ésta (FENAMA) no entendía su naturaleza sindical y centraba su lucha en el enfrentamiento a los remanentes de la tiranía trujillista. A la organización magisterial se le hizo muy difícil convencer a los maestros sobre su agenda reivindicativa por su deliberada participación política en las primeras etapas de su fundación.

Poco después de su nacimiento, FENAMA se enfrentó abiertamente al gobierno del Partido Revolucionario Dominicano (PRD), presidido por el profesor Juan Bosch, y se mantuvo en los primeros planos de la oposición política. *“Aunque las luchas de FENAMA fueron reivindicativas y justas, lo que se pensaba en uno y otro litoral político... es que lo reivindicativo en FENAMA era una treta y lo real era lo conspirativo para enfrentarse al gobierno del PRD por orden de la cúpula de la Unión Cívica Nacional (UCN)”*<sup>52</sup>. No obstante, *“la historia del movimiento reivindicativo de los/as profesores/as es una verdadera escuela en la que se puede aprender el uso sagaz y oportuno de diferentes métodos de lucha y principios estratégicos y tácticos aplicables a toda la lucha que la clase trabajadora sostiene por sus intereses”*<sup>53</sup>.

La vida de FENAMA fue efímera. En la misma época surgió en la República Dominicana otra organización de educadores, la Asociación Profesional de Maestros. Cuando el antitrujillismo logró consolidarse y perdían fuerza los herederos y pretendidos continuadores del trujillismo, el movimiento social comenzó a perder cohesión, lo que también se reflejó en la organización del magisterio. Los maestros del Distrito Nacional crearon su propia organización, la *Asociación de Maestros del Distrito Nacional*. Pero tanto éste como los demás esfuerzos organizativos del magisterio se debilitaron hasta desaparecer en 1968. Durante los años de 1969 y 1970 se promovió, aunque con escaso éxito, el reagrupamiento de los maestros en torno a la Federación Dominicana de Maestros (FEDOMA). Un avance significativo para la organización de los maestros dominicanos tiene lugar el 13 de abril de 1970 cuando convergen los esfuerzos conjuntos del comité pro fundación de FEDOMA, el de algunos maestros que habían sido miembros de la Asociación de Maestros del Distrito Nacional y la voluntad asociativa de otros

---

<sup>51</sup> Ibídem, p. 24.

<sup>52</sup> Ibídem, p. 30.

<sup>53</sup> Hernández, Pablo María, *Historia del pensamiento pedagógico en la República Dominicana*, impresos Goris, Santo Domingo, p.278.

profesores de colegios privados que, en una asamblea que celebraran aquel día en el teatro Agua y Luz, de Santo Domingo, fundaron la Asociación Dominicana de Profesores (ADP). Jacobo Moquete describe el significado del acto y los objetivos de la ADP en los términos siguientes: *“En el 1970, uno de los Doce Años de Balaguer, en una de las recurrentes crisis del sector educativo nacional, estando cerradas las escuelas y la universidad pública por disposición y presiones gubernamentales, en un masivo acto en la ciudad de Santo Domingo, mil educadores de los diferentes niveles, formaron la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), institución que se ha caracterizado por la defensa y la promoción de los educadores como trabajadores y que además ha participado en los proyectos del mejoramiento de la educación nacional”*<sup>54</sup>.

Durante varios años se mantuvo un activo enfrentamiento entre los maestros organizados en la ADP y el gobierno. Como consecuencia de ello, algunos educadores fueron destituidos de sus puestos de trabajo, lo que provocó la paralización de las labores docentes y la reiteración de las reclamaciones, tanto por la reposición de los maestros destituidos como por las urgentes mejoras de salarios y las necesarias condiciones del trabajo. Estos enfrentamientos llegaron, a veces, a cotas de la mayor radicalidad y violencia, como ocurrió con motivo del asesinato del profesor Eladio Peña De la Rosa, del centro de educación secundaria “Eugenio María de Hostos”, por parte de una patrulla de la Policía Nacional.

A pesar de la conocida tendencia de las asociaciones de los maestros por las acciones de naturaleza política, los estatutos de la ADP prohíben la presentación o el auspicio de propuestas de contenido político y la propaganda a favor de los candidatos políticos en cualquier organismo o dependencias del sindicato, que pretenda llevar a cabo un partido o agrupamiento partidario<sup>55</sup>. En atención a las disposiciones del Artículo 41 de la Ley Núm. 66-1997, el Reglamento del Estatuto del Docente ratifica el derecho que tienen los docentes de organizarse en gremios magisteriales: *“los docentes tendrán derecho a agruparse en asociaciones profesionales, académicas y afines conforme al precepto constitucional sobre el derecho de libre asociación y reunión, sin desmedro del cumplimiento de sus responsabilidades”*<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Moquete de la Rosa, Jacobo, *Ensayos sobre la educación dominicana*, Editora de Colores, S.A., Santo Domingo, 2000, pp. 51-52.

<sup>55</sup> Reglamento Electoral de la ADP, *Artículo 8, literal b*, junio de 1992.

<sup>56</sup> Reglamento del Estatuto Docente, *Artículo 25*, Decreto Núm. 639-2003 del 26 de junio del 2003. Este mismo concepto es ratificado en el Título VII, sobre Los Derechos, Deberes y Compromisos, Capítulo 1, Artículo 33, literal c del mismo Reglamento.

Aunque los estatutos que definen la naturaleza y los objetivos del sindicato de los maestros subrayan que se trata de una organización creada y desarrollada para fomentar la mejoría de las condiciones de vida de sus afiliados y a pesar de que la lucha sindical del magisterio dominicano ha discurrido por los cauces de la acción política, la institución sindical también asume como obligación el mejoramiento de la calidad educativa: *“Tenemos un gran compromiso frente al pueblo y la nación dominicana de lograr con nuestra lucha una mejoría sustancial en la calidad de la educación... Posible es afirmar, entonces, que educación, escuela y maestro, están destinados a caminar juntos porque se originan en una matriz común y, en consecuencia, nuestra formulación programática tiene que partir de este gran presupuesto”*<sup>57</sup>. La ADP es especialmente reiterativa en el compromiso de la organización con la sociedad dominicana, por la mejoría de la escuela y de la oferta educativa: *“Lucharemos por una reforma auténtica de la educación; por una educación científica, popular y democrática, al servicio del pueblo trabajador y orientada a la formación de un hombre libre, dotado de cultura y capacidad científica y productora. Una educación de contenido patriótico, limpia de toda impureza colonial, destinada a desarrollar los sanos valores de nuestra nación”*<sup>58</sup>. A pesar de la reiterada proclamación de estas saludables intenciones, las organizaciones gremiales del magisterio siguen teniendo un déficit que afecta la credibilidad de sus acciones y su buena imagen institucional, ya que reiteradamente están vulnerando sus propias disposiciones estatutarias, mediante la abusiva permanencia de sus dirigentes en las posiciones y cargos de representación, traspasando los períodos para los que fueron elegidos y los límites electorales estatutariamente establecidos. Los períodos de gestión para los que fueron elegidos han sido reiteradamente vulnerados. *“Las elecciones no podrán exceder de la fecha en que se cumplan los dos años de haberse producido, excepto en circunstancias especiales diferenciadas, desastres naturales, crisis políticas o epidemias... Las extensiones del período, en los casos excepcionales no deberán exceder los 15 días”*<sup>59</sup>. Varias de las administraciones de la ADP han duplicado su permanencia en los cargos y puestos para los que sus incumbentes han sido electos, como si los períodos eleccionarios no estuvieran establecidos estatutariamente. Este apego a los cargos les resta fuerza reivindicativa y credibilidad entre sus representados y respecto de las instituciones educativas.

---

<sup>57</sup> Estatutos y Reglamento Electoral, *Orientación programática de la ADP*, Santo Domingo, junio 2001, pp.10-11.

<sup>58</sup> Estatutos y Reglamento Electoral, *Banderas programáticas*, Santo Domingo, junio 2001, p.16.

<sup>59</sup> *Ibídem*, Artículo 33, Párrafo III, Santo Domingo, junio 2001.

## **5.6.- La matrícula escolar.**

Otro de los agentes de decisiva importancia en la escuela, y sin duda el más importante y crucial, además de los profesores son los estudiantes. Hasta épocas muy recientes la comunidad de adultos apenas se interesaba en los avatares que afectaban a la escuela y eran los profesores, los estudiantes y en una discreta lejanía la administración pública casi los únicos agentes que daban vida y permanencia en el tiempo a la preclara e indispensable institución social de la escuela. En coherencia con los apartados precedentes no es posible hacer una valoración responsable de la educación en la sociedad dominicana sin prestar atención a los estudiantes, los principales actores de la misma, ya que sólo los estudiantes legitiman una institución social que recaba tantos recursos humanos y materiales de la sociedad como es la educación. Desde este principio se indaga en los datos más elementales sobre la situación del estudiantado dominicano en los niveles de educación inicial, básica y media, atendiendo a las variables de niveles, edad, genero, hábitat rural y urbano, ofreciendo cifras y números absolutos y en porcentajes que, en mi parecer gozan de la mayor fiabilidad, rasgo que a veces nos impide presentar otros datos que pudieran ser de interés, pero de los que no estamos seguros de su consistencia y fiabilidad. He preferido quedarme corto, omitiendo algunos datos, que presentar datos que no hayan sido claramente contrastados.

No es posible soslayar la circunstancia de que la educación dominicana, al menos en los niveles básico y medio, sufrió un verdadero colapso durante la década de 1980. El hecho obedeció a plurales factores, aunque la difícil situación económica de la República en esa década tuvo un papel destacado, pero no fue el único. Al comienzo de la década de los noventa del siglo pasado había una conciencia clara de esta penosa situación y de la urgente necesidad de cambio al respecto, tanto por parte del Estado, consciente de que había que hacer una generosa entrega de recursos a la educación, como de otros sectores de la sociedad. Entre los más destacados han de mencionarse los esfuerzos del empresariado, la preocupación del magisterio organizado, las variadas actividades que pusieron en marcha las iglesias, las centrales sindicales en su tarea de concienciación de los diferentes colectivos, profesores y padres de alumnos y de las universidades. Del 5 al 9 de marzo de 1990 un grupo representativo de dominicanos participó en

la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos<sup>60</sup>, convocada por la UNESCO en Jomtien, Tailandia. A su regreso al país el grupo asumió la tarea de animar un movimiento socio-educativo con el objetivo de rescatar la educación de la postración a que había llegado. Contribuyó al éxito de la iniciativa la circunstancia de que había sido contemplada con anterioridad, por lo que los trabajos se iniciaron con mucha diligencia, culminando la primera etapa en diciembre de 1992 con las grandes declaraciones del Plan Decenal de Educación (PDE).

La formulación e implementación del PDE renovó el interés de las familias por la educación, muchos estudiantes retornaron a las aulas de clases y fue necesario desarrollar un amplio plan de construcción de aulas que permitiera acoger la creciente demanda por cupos. Desde entonces el esfuerzo de cobertura ha sido notable, produciéndose logros tangibles en la matriculación de estudiantes. Si bien el tema de la calidad mantiene su vigencia y es cada vez más pertinente atenderlo, las acciones desarrolladas en tal sentido han contribuido a reducir la brecha de la desigualdad en contra de los sectores más pobres de la población se ha achicado, particularmente, se han dado pasos muy notables en la educación básica, cuya matriculación neta ha crecido en forma considerable, alcanzando una tasa neta de 92.13 durante el año escolar 2005-2006. En educación media aún se registran bajas tasas de matriculación de estudiantes, aunque también en ésta se ha registrado un importante crecimiento, como se aprecia por la tabla que se ofrece a continuación.

**Cuadro Núm. 5. 4**

| <b>Tasas de matrícula, 2004 – 2006</b> |                         |          |                        |          |
|--|-------------------------|----------|------------------------|----------|
| <b>Tasas</b>                           | <b>Nivel</b>            |          |                        |          |
|  | <b>Educación Básica</b> |          | <b>Educación Media</b> |          |
|  | 2004/05                 | 2005/06* | 2004/05                | 2005/06* |
| Tasa bruta de escolaridad              | 107.5                   | 107.94   | 61.8                   | 65.24    |
| Tasa neta de escolaridad               | 91.7                    | 92.13    | 36.5                   | 38.23    |

**Fuente:** Departamento de Estadísticas/SEE. \*Cifras preliminares.

Miles de estudiantes regresaron a las aulas de clases después que las habían abandonado y habían permanecido durante algún tiempo fuera de ellas. Otros, que habían demorado su ingreso, aunque con retraso, se matricularon en algún centro educativo, lo que provocó un crecimiento explosivo de la matrícula al tener la escuela que acoger a niños y adolescentes en

<sup>60</sup> UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La Satisfacción de las Necesidades Básicas de aprendizaje*: <http://www.unesco.cl>, Santiago de Chile 1990.



grados inferiores a los que les hubiera correspondido de haber ingresado al primer grado de la educación básica a los seis años de edad como establece la legislación dominicana, y haber permanecido en la escuela de manera regular. En general, estos grupos de individuos que accedieron con retraso a los centros escolares han tenido un desempeño escolar relativamente exitoso. La revalorización positiva de la escuela y de la educación que en general hicieron las familias, provocó el incremento de la demanda de cupos por parte de aquellos estudiantes que sí tenían la edad reglamentaria. Estos nuevos comportamientos de las familias dominicanas generaron una sobredemanda por cupos para la que la escuela no se había preparado. No obstante, el crecimiento de la matrícula combinado con la implementación y desarrollo de acciones estratégicas creativas e innovadoras han provocado cambios positivos en los indicadores educativos, a partir de los cuales se observan mejores resultados que en años anteriores.

**Cuadro Núm. 5. 5**

| <b>Indicadores educativos por año, 2001-2005</b> |                |                |                |                |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|
| <b>Indicadores</b>                               | <b>2001-02</b> | <b>2002-03</b> | <b>2003-04</b> | <b>2004-05</b> |
| <b>Educación Básica</b>                          |                |                |                |                |
| Promoción  | 87.6           | 87.2           | 88.2           | 86.3           |
| Repitencia                                       | 7.3            | 7.2            | 7.4            | 7.3            |
| Abandono   | 5.1            | 5.6            | 4.3            | 6.4            |
| Sobreedad  | 22.6           | 21.1           | 20.1           | 19             |
| <b>Educación Media</b>                           |                |                |                |                |
| Promoción  | 80.9           | 83.6           | 83.1           | 84.8           |
| Repitencia                                       | 5.6            | 7              | 3.6            | 6.4            |
| Abandono   | 13.5           | 9.4            | 13.3           | 8.8            |
| Sobreedad  | 51.2           | 47.4           | 42.2           | 38.7           |

**Fuente:** Departamento de Estadísticas/SEE.

En los diferentes niveles y modalidades educativas como en los sectores público y privado se aprecia el incremento de la matrícula escolar en la República Dominicana; este fenómeno tiene lugar como consecuencia del impacto que produjo la formulación y desarrollo del PDE y la revalorización de la educación que desde principios de los años de 1990 han hecho las familias y los demás sectores sociales. Sin embargo, esta no parece ser una apreciación concluyente, Gerald F. Murray, por ejemplo, que si bien asegura que “*no hay familia dominicana en ninguna capa social que sea indiferente a la educación formal de sus hijos*”, también afirma que “*Con el lanzamiento del Plan Decenal al principio de los años 90 hubo un*

*momento breve de entusiasmo y esperanza nacional... Se recetaron las medicinas equivocadas. Si las mayores barreras a una educación decente hubieran sido variables pedagógicas – currículo, libros de texto, capacitación magisterial, sueldos magisteriales– el Plan Decenal hubiera podido dar mejores frutos. Pero no eran aquellas las verdaderas enfermedades. Fue más bien la invasión e infección del sistema educativo por parte de los dos aludidos sistemas, el político y el sindical, lo que destruyó y sigue destruyendo al sistema educativo”<sup>61</sup>.*

**Cuadro Núm. 5. 6**

| <b>Estudiantes por sexo, según nivel y sector, 2005 – 2006</b> |               |                  |                  |                  |
|--|---------------|------------------|------------------|------------------|
| <b>NIVEL</b>   | <b>Sector</b> | <b>Total</b>     | <b>Femenino</b>  | <b>Masculino</b> |
| <b>INICIAL</b>   | Privado       | 93,617           | 46,449           | 47,168           |
|  | Público       | 112,438          | 54,702           | 57,736           |
|  | Semioficial   | 5,458            | 2,773            | 2,685            |
|  | <b>Total</b>  | <b>211,513</b>   | <b>103,924</b>   | <b>107,589</b>   |
| <b>BÁSICO</b>  | Privado       | 274,232          | 136,303          | 137,929          |
|  | Público       | 1,246,363        | 601,658          | 644,705          |
|  | Semioficial   | 26,756           | 13,517           | 13,239           |
|  | <b>Total</b>  | <b>1,547,351</b> | <b>751,478</b>   | <b>795,873</b>   |
| <b>MEDIA*</b>  | Privado       | 115,409          | 63,237           | 52,172           |
|  | Público       | 353,753          | 196,045          | 157,708          |
|  | Semioficial   | 11,937           | 6,440            | 5,497            |
|  | <b>Total</b>  | <b>481,099</b>   | <b>265,722</b>   | <b>215,377</b>   |
| <b>ADULTOS</b>   | Privado       | 5,294            | 3,800            | 1,494            |
|  | Público       | 108,854          | 57,216           | 51,638           |
|  | Semioficial   | 3,390            | 2,727            | 663              |
|  | <b>Total</b>  | <b>117,538</b>   | <b>63,743</b>    | <b>53,795</b>    |
| <b>ESPECIAL</b>  | Privado       | 1,186            | 698              | 488              |
|  | Público       | 3,289            | 2,077            | 1,212            |
|  | Semioficial   | 419              | 189              | 230              |
|  | <b>Total</b>  | <b>4,894</b>     | <b>2,964</b>     | <b>1,930</b>     |
| <b>TOTAL</b>   |               | <b>2,362,395</b> | <b>1,187,831</b> | <b>1,174,564</b> |

**Fuente:** Departamento de Estadísticas/SEE. \* Incluye Educación Técnico-Profesional.

Si bien se observa una densidad mayor de la matrícula escolar en algunas demarcaciones geográficas, el crecimiento de la población educativa en la República Dominicana ha sido homogéneo y en correspondencia con el crecimiento de la población general, crecimiento de la población que ha sido mayor en la zona urbana, particularmente en aquellas ciudades donde la

<sup>61</sup> Murray, Gerald F., *El colegio y la escuela: Antropología de la educación en la República Dominicana*, ediciones de Fondomicro 2005, p.74.

oferta de empleo ha tenido un mayor crecimiento. A partir de 1966, mediante la exención impositiva, se incentivó el establecimiento de empresas industriales, como un objetivo político relevante del gobierno Dominicano con la expresa finalidad de inducir la generación de empleos, lo cual trajo como consecuencia inmediata la emigración de buena parte de la población desde las zonas rurales hacia las zonas urbanas. Miles de familias campesinas emigraron hacia los centros industriales urbanos donde la mano de obra encontraba asequibles ofertas de empleo. A estas favorables condiciones de migración interna se añadía otro factor de gran importancia: la pérdida de competitividad que venía sufriendo la exportación de productos de origen agrícola como café, cacao, tabaco y azúcar y paralelamente el incremento de precios de los insumos agropecuarios. La convergencia de estos factores explica que miles de familias se asentaran en la periferia de las ciudades engrosando los suburbios de pobreza y miseria en las ciudades, que pronto se vieron interpeladas a atender una sobredemanda de servicios para la que no estaban preparadas, lo que contribuyó a deteriorar la calidad de la oferta educativa.

**Cuadro Núm. 5. 7**

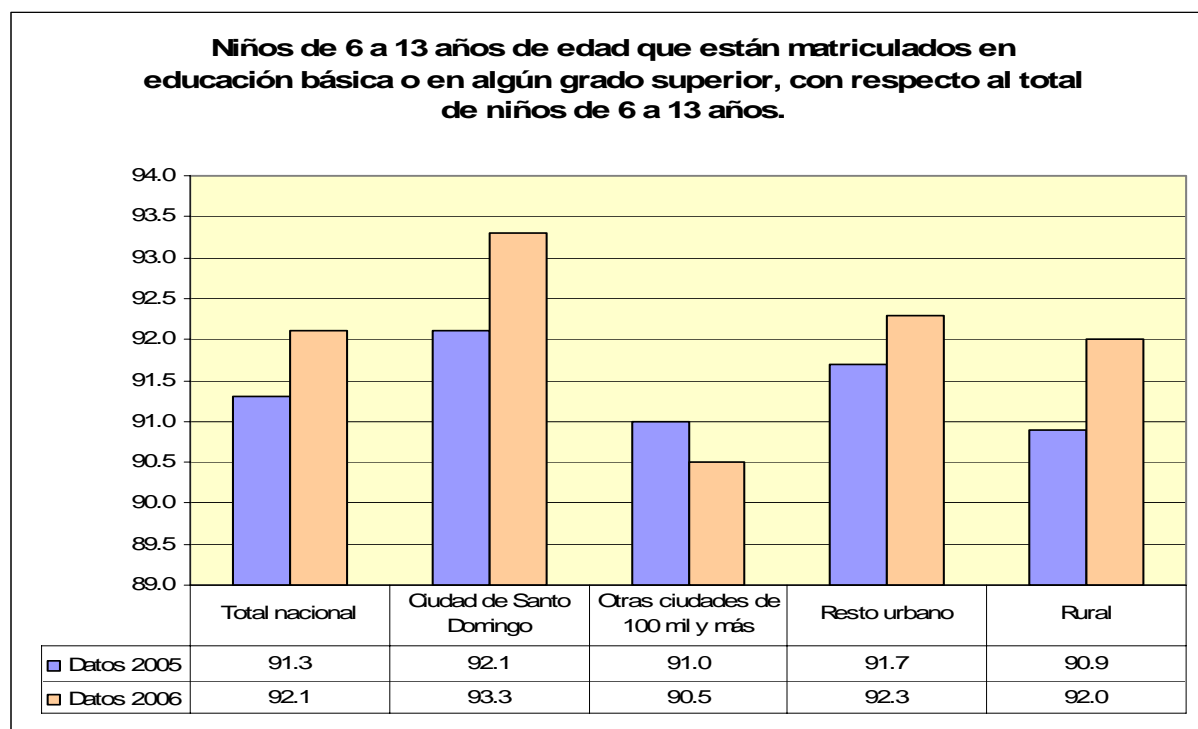
| <b>Estudiantes por nivel, según<br/>Dirección Regional de Educación, 2005–2006</b> |                |                  |                 |                |                |                  |
|--|----------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|------------------|
| <b>Dirección Regional<br/>de Educación</b>   | <b>Nivel</b>   |                  |                 |                |                |                  |
|  | <b>Adultos</b> | <b>Básico</b>    | <b>Especial</b> | <b>Inicial</b> | <b>Media</b>   | <b>Total</b>     |
| 01 BARAHONA  | 3,819          | 38,219           | 91              | 5,232          | 10,320         | 57,681           |
| 02 SAN JUAN  | 3,299          | 68,740           | 176             | 6,997          | 15,509         | 94,721           |
| 03 AZUA  | 5,955          | 88,743           |                 | 9,497          | 21,210         | 125,405          |
| 04 SAN CRISTOBAL   | 6,386          | 97,797           | 652             | 13,800         | 29,900         | 148,535          |
| 05 SAN PEDRO   | 8,076          | 117,171          | 80              | 13,784         | 34,724         | 173,835          |
| 06 LA VEGA   | 6,790          | 116,439          | 466             | 15,614         | 33,157         | 172,466          |
| 07 SAN FRANCISCO   | 4,519          | 68,155           | 276             | 8,149          | 24,493         | 105,592          |
| 08 SANTIAGO  | 11,297         | 152,779          | 645             | 20,712         | 43,990         | 229,423          |
| 09 MAO   | 2,590          | 36,802           | 160             | 3,815          | 11,530         | 54,897           |
| 10 SANTO DOMINGO   | 21,772         | 213,324          | 441             | 30,896         | 74,839         | 341,272          |
| 11 PUERTO PLATA  | 3,417          | 55,878           | 67              | 6,904          | 18,003         | 84,269           |
| 12 HIGUEY  | 3,138          | 51,205           | 3               | 6,990          | 12,111         | 73,447           |
| 13 MONTE CRISTI  | 1,115          | 33,547           | 174             | 3,500          | 10,296         | 48,632           |
| 14 NAGUA   | 2,234          | 45,473           | 156             | 4,194          | 14,192         | 66,249           |
| 15 SANTO DOMINGO   | 23,490         | 227,084          | 602             | 45,843         | 92,501         | 389,520          |
| 16 COTUI   | 6,053          | 60,417           | 333             | 7,349          | 18,052         | 92,204           |
| 17 MONTE PLATA   | 1,991          | 37,858           | 188             | 4,569          | 8,643          | 53,249           |
| 18 BAORUCO   | 1,597          | 37,720           | 384             | 3,668          | 7,629          | 50,998           |
| <b>TOTAL</b>   | <b>117,538</b> | <b>1,547,351</b> | <b>4,894</b>    | <b>211,513</b> | <b>481,099</b> | <b>2,362,395</b> |

**Fuente:** Departamento de Estadísticas/SEE.

Aunque el incremento poblacional ha estado relacionado con el crecimiento económico, particularmente el desarrollo de la industria manufacturera y del turismo, la apertura y la creación de centros educativos y la implementación de estrategias pedagógicas alternativas, tales como la Escuela Multigrado Innovada (EMI) para la zona rural, ha permitido que también allí los niños en las edades correspondientes hayan sido escolarizados, y se haya producido un crecimiento promedio sostenido de la matrícula escolar en la zona rural, aunque ligeramente menor que el de la población escolar urbana. La escolarización en la zona rural compite con la escolarización en la zona urbana, particularmente con la población escolar registrada en las ciudades relativamente pequeñas, de menos de 100,000 habitantes. En términos absolutos la cantidad de estudiantes matriculados en los centros educativos de la zona rural es

considerablemente menor, pero bastante similar en términos proporcionales, como puede ser apreciado en el gráfico que sigue.

**Gráfico Núm. 5. 1**



**Fuente:** Departamento de Estadísticas/SEE, tomada de ONE–Enhogar 2005 y 2006.

Los esfuerzos de escolarización de la población han sido complementados con el desarrollo de programas sociales compensatorios como el desayuno escolar, consistente en el suministro diario de una ración alimenticia para cada niño matriculado en los centros educativos de educación básica, entrega de una mochila escolar, conteniendo lápices, reglas y otros útiles escolares, uniforme escolar y zapatos, así como libros de texto gratuitos para el uso de cada uno de los estudiantes. La inversión anual en los programas sociales ofrece los siguientes resultados: el desayuno escolar tiene un coste de RD\$ 1,250,000,000; el programa de mochilas escolares RD\$ 48,948,000 y el suministro de zapatos y uniformes escolares asciende a RD\$ 152,510,483<sup>62</sup>.

Por otra parte, en razón de las altas tasas de analfabetismo promedio de la población dominicana, los diferentes gobiernos se han visto en la necesidad de desarrollar programas alternativos que les permitieran ofrecer posibilidades para paliar la situación. Entre estos

<sup>62</sup> Germán, Alejandrina, *Discurso ante la Cámara Americana de Comercio*, Santo Domingo, 14 de febrero 2007.

esfuerzos de alfabetización ejecutados durante los últimos años están el Programa de Alfabetización y Educación Básica para Adultos (PRALEB), 1993-1996, la Jornada Nacional de Alfabetización, 1996-2000, Programa de Alfabetización en la Zona Fronteriza y Samaná (PROALFSA), 2000-2004. Sin embargo, a pesar de algunos éxitos alcanzados y de la reducción de los índices de analfabetismo en la República Dominicana, todavía la población iletrada es alta, razón por la cual las distintas administraciones, independientemente del partido que detente el poder político, suelen ofrecer programas y ejecutar políticas específicas con el propósito de reducir los índices de analfabetismo de la población. Incluso el gobierno trujillista hizo notables esfuerzos por enrolar la sociedad en su estrategia, a través de la Campaña Trujillo de Alfabetización.

**Cuadro Núm. 5. 8**

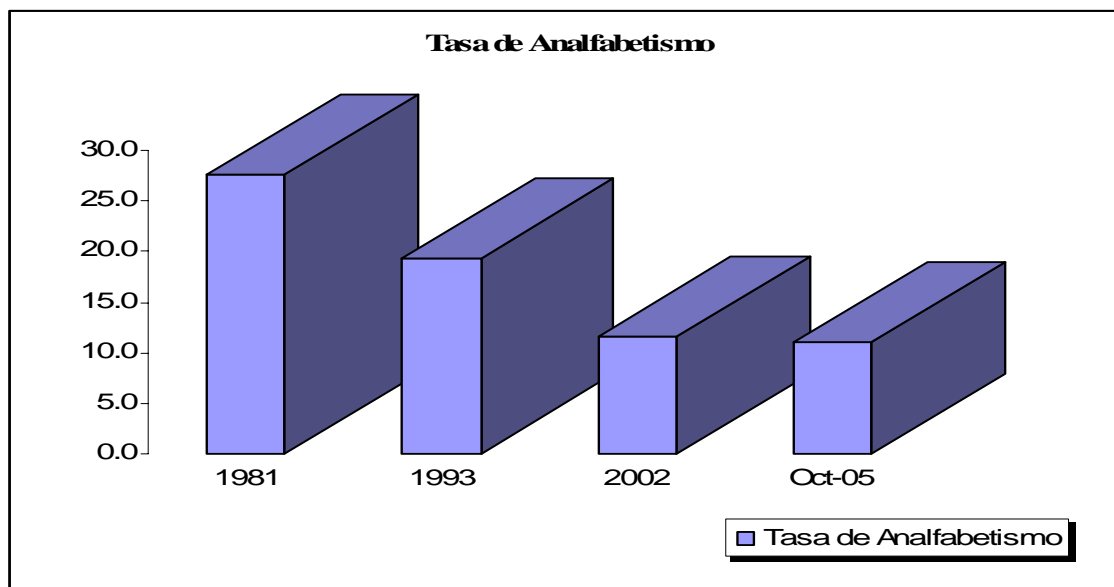
| <b>Analfabetismo en la población de 15 años y más,<br/>por años censales y encuestas</b> |                      |             |             |                        |                             |
|--|----------------------|-------------|-------------|------------------------|-----------------------------|
| <b>Total</b>   | <b>Años Censales</b> |             |             | <b>Endesa<br/>2002</b> | <b>(De Encovi)<br/>2005</b> |
|  | <b>1981</b>          | <b>1993</b> | <b>2002</b> |                        |                             |
|  | <b>27.6</b>          | <b>19.3</b> | <b>11.6</b> | <b>12.7</b>            | <b>11.1*</b>                |

**Fuente:** Departamento de Estadísticas/SEE. Oficina Nacional de Estadísticas, ENDESA 2002 y ENCOVI – 2004. \* Estimada a octubre del 2005 a partir de ENCOVI – 2004.

Actualmente se ejecuta el programa “Yo si puedo”, gracias a un acuerdo suscrito entre los ministerios de educación de Cuba y la República Dominicana. El programa fue lanzado el 26 de septiembre del año 2005, inició su ejecución en el Barrio Capotillo del Distrito Nacional, El Seibo, Monte Plata y los Mina, provincia Santo Domingo con un total de 340 estudiantes, de los cuales completaron el programa 319<sup>63</sup>.

<sup>63</sup> Informaciones suministradas por la Dirección General de Personas Adultas de la SEE.

**Gráfico Núm. 5. 2**



**Fuente:** Departamento de Estadísticas de la SEE.

Los datos que se han ofrecido en el presente apartado, representados en la gráfica precedente, permiten albergar un moderado optimismo, ya que un factor tan negativo como las tasas de analfabetismo se están rebajando de manera continua. Ello no sólo obedece a unas responsables políticas educativas por parte de la Administración sino también al compromiso de los agentes implicados en el sistema, estudiantes, padres de alumnos y profesores, que conscientes de su respectivo rol se han volcado en la pesada y gratificante tarea de alfabetización de la población iletrada.

### **5.7.- Estrategias pedagógicas alternativas.**

En los comienzos del siglo veintiuno e inmersos en los magnos procesos de la globalización ni siquiera los países isleños están aislados, sino que perciben con fuerza la intensa interdependencia y participan de la nueva cultura global en donde se hace inexcusable la apertura al mundo circundante, que cada vez más es el mundo global y, consiguientemente, como ya hice notar en la primera parte de la tesis la competencia se torna también global, lo que significa que

crecen los niveles de competitividad. Progresivamente se hace más numeroso el grupo con el que se entra en competencia y en ese mundo abierto y competitivo de la sociedad globalizada, sólo los conocimientos, las habilidades y las destrezas de los individuos pueden lograr el éxito, ya que de este equipamiento depende la innovación productiva que determina la calidad de los productos. Si esta relevancia del conocimiento en la sociedad globalizada es concluyente para el desarrollo de los pueblos más ricos y poderosos, lo será en mayor medida para las sociedades en vías de desarrollo o subdesarrolladas. La cultura actual nos manifiesta de múltiples formas que el recurso importante y decisivo para salir de la ancestral situación de pobreza es dotar a la población de más conocimientos, mejores habilidades y adecuadas destrezas que faciliten la inserción de los individuos en el mundo laboral y les hagan más competitivos, lo que significa que serán más capaces de insertarse con éxito en el mercado productivo de la sociedad globalizada.

La Secretaría de Estado de Educación, en la República Dominicana, consciente de la situación ha comprendido que el sistema educativo formal ha de completarse en la actualidad con otros procedimientos autóctonos o que ya han sido probados con cierto éxito en países con situaciones económicas y culturales semejantes, a fin de superar situaciones anómalas, sirvan para despertar el interés por la educación en grupos marginales o simplemente ofrezcan la posibilidad de recuperar estudios interrumpidos, que en la actualidad se desean continuar. En resumen, en orden a hacer frente a las muy variadas situaciones que la sociedad dominicana pretende remediar, la Secretaría de Estado de Educación pone en marcha plurales alternativas con el objetivo de incorporar al sistema educativo, con efectivas garantías de éxito, a tantos jóvenes y adultos necesitados de seguir estudios, de iniciarlos o de continuar los interrumpidos. Para este propósito las autoridades educativas ponen en práctica todo un conjunto de variadas alternativas que, aplicadas con la flexibilidad requerida, están alcanzando un innegable éxito y que se describen a continuación.

**5.7.1.- Centros Modelos de Educación Inicial (CMEI).** Como parte del proyecto de fortalecimiento de la educación inicial, la Secretaría de Estado de Educación (SEE) desarrolla la estrategia de los CMEI en el Nivel Inicial, cada uno de los cuales incluye un Centro de Recursos Educativos y de Aprendizaje (CRECE). Se procura establecer un CRECE en cada Dirección Regional de Educación con una colección de 3,000 libros, 50 cintas para VHS, CD y/o DVD,



revistas, documentos diversos y otros materiales de apoyo; un laboratorio de informática, monitores de televisión, VCR, retroproyector, radio grabador con grabadora y reproductor de discos compactos, casetera y cámara de video, así como un taller permanente para la producción de materiales aprovechando los recursos del medio. Los profesores de los CMEI junto a los demás reciben una específica capacitación mediante su incorporación en los Grupos Pedagógicos, en los que a través del diálogo y el trabajo cooperativo comparten conocimientos, socializan experiencias y reflexionan en torno a la problemática educativa u otros asuntos relacionados con la educación inicial.

**5.7.2.- Escuela Multigrado Innovada (EMI).** Es un proyecto de desarrollo educativo que se ejecuta en escuelas rurales pequeñas de educación básica, con uno o más profesores que atienden dos, tres y hasta cuatro grados, constituidos por grupos reducidos de estudiantes. Inició sus labores en 1994, cuenta con los auspicios de UNICEF, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Estado dominicano. Ofrece apoyo a los profesores en la aplicación del currículo y garantiza el acceso a los estudiantes de la zona rural para que cursen la educación básica. El proyecto EMI tiene como referente la Escuela Nueva en Colombia. En el 2007 se había logrado incorporar 1,215 centros educativos a este sistema y se confiaba en que la enseñanza multigrado alcanzara su metas de incorporar 2,330 centros en todo el país. El proyecto desarrolla la estrategia de los microcentros, cien de los cuales reúnen cada mes a los profesores comprometidos con esta experiencia educativa.

**5.7.3.- Proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE).** El PACE está destinado a mejorar la oferta de educación básica; hasta el año 2006 incluía 112 centros educativos, 3,253 profesores y tenía matriculados 124,125 estudiantes. Cada año nuevos centros educativos del Nivel Básico, decenas de profesores y cientos de estudiantes son incorporados al PACE, lo que incide positivamente, elevando la calidad de la oferta educativa en dicho nivel. Sin embargo, teniendo en cuenta el número de centros educativos que en el país ofrecen la educación básica, se percibe una notoria lentitud en la expansión de un proyecto de tanto interés para el éxito educacional. Probablemente esto se explique por la concepción misma, la formulación y la estructura del proyecto.

**5.7.4.- Tevecentros.** Es una estrategia pedagógica que combina la educación presencial y la no presencial. Está destinada a ofrecer una educación media de calidad a las comunidades rurales y urbano-marginales de la República Dominicana. Estos centros fueron creados para laborar en horarios combinados: matutino, vespertino, nocturno, sabatino y dominical, según las características y necesidades de las comunidades y de los propios estudiantes. Tienen la finalidad de ampliar la cobertura educativa en comunidades apartadas, de escasa población y de difícil acceso, así como en las comunidades ubicadas en zonas urbano-marginadas. Además de disponer de los recursos que reciben los demás centros públicos del país, los tevecientos cuentan con monitores de televisión, unidades de VHS/DVD y se les suministran videos educativos de las distintas áreas de conocimiento, DVD, guías didácticas y módulos de aprendizaje. El programa está amparado en la Orden Departamental Núm. 13-1998 y se ejecuta conjuntamente con la Dirección de Televisión Educativa.

**5.7.5.- Bachillerato Acelerado.** Se trata de un plan de estudios destinado a beneficiar a aquellos estudiantes que rebasan dos o más años la edad a la establecida para el grado en que están matriculados. Tiene una duración de dos años, un año para cursar el primer ciclo y otro para el segundo ciclo. El programa fue puesto en práctica originalmente en el año escolar 2003-2004, en 61 centros educativos repartidos en todo el territorio nacional, con una matriculación de 10.350 estudiantes. Para el año 2004-2005 ingresaron al primer ciclo 9,275 estudiantes, y se matricularon en el segundo ciclo 7,052 estudiantes, mientras que para el siguiente año escolar no fueron ofrecidos cupos para nuevo ingreso, y se matricularon en el segundo ciclo 7,199 estudiantes. Anteriormente, en 1962 mediante Ordenanza Núm. 01-1962 el Consejo Nacional de Educación autorizó a los estudiantes de la educación secundaria que hubieran cumplido 16 años de edad y estuvieran interesados, a presentar dos cursos durante el mismo año escolar. Luego, en 1968 mediante Resolución Núm. 43-1968 los estudiantes de la educación intermedia, séptimo y octavo años, fueron autorizados a cursar en un año el octavo grado y el primero de la educación secundaria (novenio grado). De igual modo, el sistema educativo ofreció los exámenes recapitulatorios, mediante los cuales las personas mayores de 18 años de edad que los presentaran, podían optar por el bachillerato. Estas opciones fueron suspendidas en 1978, a raíz del paso por el país del huracán David, que dejó en mal estado a numerosos centros educativos en todo el territorio nacional.

**Gráfico Núm. 5.3**



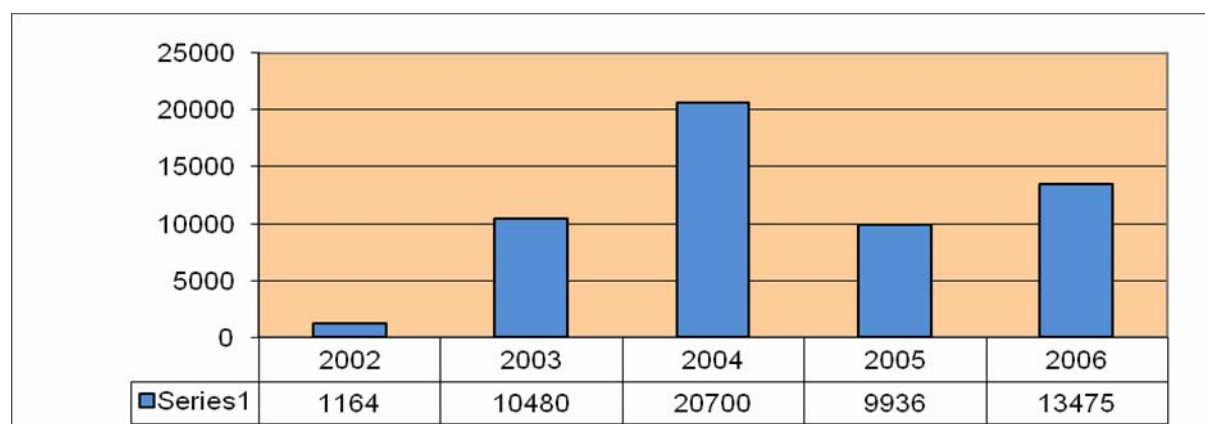
**Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la Dirección General de Educación Media de la SEE.

**5.7.6.- El Programa de Nivelación.** Está destinado a los estudiantes que superan en dos o más años la edad escolar se su nivel de estudios, que han promovido del segundo grado del Primer Ciclo al primer grado del Segundo Ciclo de la educación media, que posean buenas calificaciones y estén dispuestos a realizar los esfuerzos requeridos, pueden ingresar al Programa de Nivelación y lograr completar los dos grados del Segundo Ciclo de la Educación Media en un año, con lo cual cursarían el programa de bachillerato en tres años en lugar de los cuatro años de duración que exige el plan de estudios regular. Este programa se inició en el año escolar 2005-2006 con 1,709 estudiantes.

**5.7.7.- Habilitación de Verano.** El programa de habilitación de verano está destinado a dotar de una adecuada preparación a los estudiantes que ingresan al primer grado de la educación media, a fin de que obtengan un buen desempeño en los estudios del bachillerato que inician. Las orientaciones que reciben estos estudiantes se refieren a las áreas curriculares de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Dicho programa se inició

en el verano del año 2002 en seis centros educativos de San Pedro de Macorís, la provincia de Santo Domingo y el Distrito Nacional, con la participación de 1,164 estudiantes y 67 profesores. En el verano del 2006 participaron 13,475 estudiantes. Los profesores que han participado en este programa, así como los propios estudiantes tienen una percepción positiva de los efectos e impacto del mismo, oportunamente serán conocidos los resultados de una evaluación que actualmente está en proceso, la cual procura determinar cuál ha sido el impacto que el mismo ha provocado en el rendimiento de los estudiantes y en la calidad de los aprendizajes que estos han alcanzado a partir de la experiencia.

**Gráfico Núm. 5. 4**  
**Curso de habilitación de verano**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por la Dirección General de Educación Media/SEE.

**5.7.8.- El Programa Prepara.** En el marco de este programa los estudiantes asisten a clase entre seis y nueve horas a la semana, dependiendo si se trata de educación básica, bachillerato regular o bachillerato acelerado. El programa se desarrolla en horario nocturno o de fin de semana, sábado y domingo. Los textos, cuadernos o módulos virtuales y las guías están diseñados para que cada estudiante pueda hacer progresos por su propia cuenta. En el caso del bachillerato los estudiantes son admitidos a partir de los 19 años de edad. Hasta enero del año 2007, el programa *Prepara* funcionaba en 165 centros educativos, tenía matriculados 48,042 estudiantes y contaba con 1956 profesores y 154 directores/coordinadores. Se estructuraba en 1,770 secciones del bachillerato regular y 136 del bachillerato acelerado. El Consejo Nacional de Educación estableció la Escolarización Acelerada para estudiantes que sobrepasan la edad escolar correspondiente, mediante la Ordenanza 02-2001 del 11 de septiembre de 2001. El

mismo Organismo, mediante la Ordenanza 07-2003, estableció el Reglamento de la Educación Media a Distancia y Semi-presencial para adultos, modificada mediante la Ordenanza 01-2006.

### 5.8.- Gestión y evaluación de la calidad de la educación.

Los funcionarios del gobierno responsables de la conducción del sistema educativo desde mediados del año 2004 diseñaron el modelo de gestión a implantar tanto en el área institucional como pedagógica que habría de desarrollarse en los centros educativos de todo el país. El modelo de gestión de la calidad fue definido como *“una guía que orienta los procesos de gestión institucional y pedagógica para propiciar la mejora continua de la calidad educativa e inducir logros de aprendizaje en todos los miembros de la comunidad educativa, de manera especial, en todos los niños y niñas, adolescentes y personas adultas”*<sup>64</sup>. En el modelo se asignan tres objetivos concretos a la educación: *i. formación ciudadana integral, ii. estrategias sociales intencionadas y con sentido y iii. oportunidades de aprendizaje*. De manera similar son identificadas y definidas las principales dimensiones de la calidad: ***Pertinencia:*** *Es el grado de correspondencia y coherencia que existe entre la educación que se oferta y los requerimientos de los sujetos y de la sociedad...* ***Relevancia:*** *Esta segunda dimensión hace referencia al grado o magnitud de cumplimiento de la gestión institucional y pedagógica, con los fines y propósitos de la política educativa y los objetivos curriculares correspondientes a cada grado, ciclo, nivel, modalidad y subsistema de la educación dominicana...* ***Eficiencia:*** *Es el nivel en que alcanza el cumplimiento de los objetivos y metas educacionales haciendo el máximo aprovechamiento de los recursos y medios de que dispone el Sistema...* ***Eficacia:*** *También referida como efectividad, y que se expresa en el grado de consecución de los fines, propósitos y metas educativas tal como ellos han sido concebidos y explicitados en el currículo de formación correspondiente...* ***Equidad:*** *Alude al grado en que el contenido de los proyectos educativos y los procesos de su materialización están impregnados del más sano principio de justicia, interna y externa, que se traduce en resultados, conforme a la naturaleza del servicio que se entrega”*<sup>65</sup>.

El modelo propuesto orienta la identificación, definición, producción y desarrollo de proyectos locales y particulares, que estarían en condiciones de desarrollar los centros

---

<sup>64</sup> Valeirón, Julio Leonardo, *Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos*, editado por la Secretaría de Estado de Educación, Santo Domingo 2006, p. 13.

<sup>65</sup> *Ibíd*em, pp. 31-32.

educativos. *“Cada escuela, con la participación de todos los actores de la comunidad educativa, debe formular y asegurar la ejecución de su Proyecto”*<sup>66</sup>. La conversión de los centros educativos en comunidades de aprendizaje a partir del desarrollo de los proyectos, avanza un paso en la intención del sistema de evaluación de la calidad de la educación definido mediante la Ordenanza 01-1996 del Consejo Nacional de Educación, que estableció el Sistema de Evaluación del Currículo de la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos<sup>67</sup>, que poco después modificara mediante la emisión de la Ordenanza 01-1998<sup>68</sup>. Aunque dichas Ordenanzas disponen la implantación del Sistema de Evaluación, sin embargo algunos detalles no quedaron suficientemente recogidos, lo cual explica que en los años siguientes las autoridades educativas hayan desarrollado numerosas acciones de política educativa tendentes a la clarificación del modelo y a la puesta en funcionamiento de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Dominicana, propósito que facilita el desarrollo del modelo de gestión de la calidad referido. En referencia al Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos, Alejandrina Germán asegura que *“El concepto de calidad asumido desde el Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos, es un reto a responder desde esta perspectiva a la problemática de la educación, como una actividad con sentido. Por tanto la acción educativa, desde el vínculo entre la gestión institucional y la gestión pedagógica, deben asegurar una educación con calidad y equidad, comprometida con el desarrollo de todas y todos los seres humanos, proporcionándoles las oportunidades que hagan posible su formación integral y el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la vida”*<sup>69</sup>.

Calidad, educación y escuela se articulan, *“...en íntima relación con el concepto de educación está el de la escuela que ha sido concebida y establecida como escenario para los aprendizajes de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades humanas; y el de currículo como propuesta educativa en que se plasman estas intencionalidades, y se definen y sugieren maneras diversas de alcanzarlas. Luego, y como una aspiración legítima superior está la de lograr una educación de calidad, lo cual se constituye hoy en un propósito esencial y un gran*

---

<sup>66</sup> Valeirón, Julio Leonardo, *Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos*, editado por la Secretaría de Estado de Educación, Santo Domingo 2006, p. 43.

<sup>67</sup> SEE, *Ordenanza 01-1996*, Santo Domingo, enero 1997.

<sup>68</sup> SEE, *Ordenanza 01-1998*, Santo Domingo, agosto 1998.

<sup>69</sup> Germán, Alejandrina, *Concepción ético-humanística de la calidad y la evaluación educativa*, Santo Domingo 2006, p. 58.

*reto para todas las sociedades y por supuesto para la sociedad dominicana*”<sup>70</sup>. Se establece que la evaluación educativa “*es de carácter social, participativo, procesual y holística. Implica un proceso permanente de valoración e investigación de la realidad educativa, tomando en cuenta a todos los actores del mismo, en sus dimensiones particulares y generales, con el propósito de tomar decisiones que permitan el mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación debe servir para detectar oportunamente dificultades, problemas; informar, proponer medidas consensuadas y/o establecer correctivos que les permitan a sus actores desempeñarse de forma cada vez más satisfactoria*”<sup>71</sup>. La evaluación es continua y adquiere forma diagnóstica y formativa, e incluye las políticas educativas, el desarrollo curricular, la gestión y el entorno institucional, los docentes, estudiantes, egresados, la gestión y el impacto social.

En referencia a la evaluación de cada una de las tareas cumplidas, en la misma norma se indica que “*al evaluar cada actividad se debe procurar la identificación del mayor número de evidencias sobre el nivel del aprendizaje adquirido*”<sup>72</sup>, mediante la observación directa, valoración crítica del trabajo propio, valoración colectiva, pruebas orales, escritas, prácticas y las producciones y creaciones de los estudiantes. Han de otorgarse calificaciones como resultado de la valoración de los aprendizajes logrados, en atención a la participación en clase, investigaciones, reportes de lecturas, proyectos, informes, prácticas diversas, trabajos de campo, discusiones, participación en las diversas actividades del centro educativo y la comunidad, las relaciones interpersonales desarrolladas, los valores y las actitudes.

### **5.9.- A modo de síntesis.**

Finalmente, hago algunas puntualizadas que pudieran contribuir a aproximar una visión de conjunto de la escuela dominicana. El origen del sistema educativo se sitúa en el período colonial; los aborígenes taínos y los negros africanos traídos a la Hispaniola por el conquistador tuvieron acceso restringido a la educación elemental y media, aunque en dicho período el énfasis estuvo más bien en la educación superior, habiendo sido fundadas las universidades de Santo

---

<sup>70</sup> Germán, Alejandrina, *Concepción ético-humanística de la calidad y la evaluación educativa*, Santo Domingo 2006, p. 6.

<sup>71</sup> SEE, *Ordenanza 01-1996, Artículo 3*, Santo Domingo, enero 1996, p.5.

<sup>72</sup> *Ibíd.*, *Artículo 57, Párrafo*, p. 26.

Tomás de Aquino el 28 de octubre de 1538 y la de Santiago de la Paz el 23 de febrero de 1558. Sobrevenida la ocupación haitiana a partir del 9 de febrero de 1822, la educación fue prácticamente abandonada, la universidad fue cerrada y las pocas escuelas elementales que permanecieron abiertas se desarrollaron precariamente, hasta que lanzado el grito de Independencia Nacional, el derecho a la educación fue reivindicado, siendo incluido en la Constitución de San Cristóbal del 6 de noviembre de 1844. En el desarrollo del sistema educativo dominicano se perciben plurales influencias tanto autóctonas como extranjeras. Los espíritus más preclaros de nuestra historia dejaron sentir su huella inconformista y reformadora en la escuela dominicana. También es interesante consignar, como ya se ha hecho en el apartado segundo de este mismo capítulo, la presencia de metodologías, equipos y tendencias educativas exteriores que se implantaron, con diferente éxito, en la escuela dominicana. Con anterioridad a la actual globalización la escuela dominicana estuvo abierta y se benefició de progresos ya verificados en otras latitudes, especialmente en los países de nuestro entorno cultural iberoamericano. Sin embargo, la progresiva sensibilidad ciudadana, tan viva en los últimos años, ha sido el factor decisivo de las nuevas reformas que la educación dominicana ha asumido hacia unos horizontes muy claros: la necesaria incorporación a la escuela de toda población en edad escolar y la urgencia de avanzar hacia una educación de calidad.

La escuela dominicana se ubica administrativamente en la Secretaría de Estado de Educación, cuyo Titular ejerce la autoridad superior, según establecen la Constitución de la República, la Ley General de Educación, las normas del Consejo Nacional de Educación y las restantes disposiciones educativas. En cuanto a la organización de los centros de educación el sistema está plenamente jerarquizado y es la Secretaría de Estado de Educación, mediante sus correspondientes direcciones generales la responsable de la organización de la Escuela dominicana. En cambio si se atiende a su funcionamiento, se perciben claros avances en la instauración de procedimientos más democráticos con la finalidad explícita de incorporar a un ámbito de responsabilidad a todos los sectores que por unas u otras razones tienen interés en que la educación sirva con la mayor eficacia a los objetivos generales a los que han de orientarse los procesos educativos y formativos en la República Dominicana que son prioritariamente el pleno desarrollo de las capacidades del individuo, la reducción de las desigualdades entre individuos o grupos, en especial, las desigualdades más escandalosas, lo que se hace necesario para asegurar una convivencia pacífica y para dar contenido al pacto social, que vincula a todos los individuos



de una colectividad con el proyecto nacional común y, por último, el desarrollo económico, lo que implica preparar la mano de obra correspondiente a las necesidades de las empresas y de los empleadores, en una sociedad cada día más abierta y competitiva. En este sentido, la Ley de Educación de 1997, entre otras disposiciones, estableció la descentralización educativa, dando lugar al surgimiento de las juntas descentralizadas de centros y planteles educativos a las que asigna el cometido referente a las infraestructuras, el mantenimiento correctivo y las reparaciones menores, la adquisición de material fungible y didáctico con cargo al presupuesto nacional, a las subvenciones municipales, a las instituciones autónomas y a otros fondos establecidos mediante el desarrollo de las actividades de autogestión.

La Secretaría de Estado de Educación tiene entre sus objetivos prioritarios el desarrollo profesional y la formación permanente del personal docente, en función de las demandas sociales. El sistema educativo muestra avances al contar con un modelo de carrera docente, que se inicia por un proceso de selección, que combinado con méritos prácticos es útil para la estabilización del personal. El sistema orienta sus acciones de capacitación y desarrollo profesional a la transformación de las prácticas de los docentes para mejorar los procesos que tienen lugar al interior del aula de clase, donde centra y focaliza los esfuerzos. Esta estrategia es parte del conjunto de respuestas surgidas después del colapso que sufriera el sistema educativo a finales de la década de 1980, y del inusitado interés que por la escuela y la educación en general despertaran la formulación y el desarrollo del Plan Decenal de Educación (1993-2002). En tiempos recientes se están poniendo los primeros peldaños de un nuevo sistema para seleccionar al personal directivo de los centros educativos, que en líneas generales se basa en periódicos concursos de méritos entre los docentes. La Secretaría de Estado de Educación está interesada en programas de formación permanente y en el hallazgo de un modelo que oriente sus acciones de capacitación y desarrollo profesional que, sin infravalorar las acciones de capacitación aisladas, integre esfuerzos con el fin de potenciar la labor del maestro, en cuanto responsable principal de la eficacia escolar. Uno de los retos prioritarios de la escuela dominicana ha de consistir en el cambio de la práctica docente a una práctica del aprendizaje, en orden a la mejora de la calidad educativa. El asociacionismo del Magisterio Dominicano ha pasado por diferentes etapas y, en gran medida, se ha visto condicionado por los sutiles estímulos de los avatares políticos, que promovieron estériles enfrentamientos y escasas aportaciones a las condiciones de la vida profesional de los maestros. Todavía en la actualidad, la exagerada permanencia en los cargos

directivos de las asociaciones más allá de los períodos eleccionarios establecidos estatutariamente, resta a los directivos credibilidad y fuerza reivindicativa entre los representados y respecto de las instituciones educativas.

Desde comienzos de este siglo se han impulsado numerosas acciones oficiales y privadas encaminadas a potenciar la educación en la República Dominicana, desde el convencimiento que la educación era por el momento el factor decisivo para reducir la brecha de la desigualdad en contra de los sectores más pobres de la población. El resultado es que en la Educación Básica se están alcanzando unas tasas netas que comprenden a la práctica totalidad de la población escolar. No así en la Educación Media, cuya tasa neta no alcanza al 40 % de los comprendidos en ese tramo de edad escolar. De todos modos se percibe un avance de la matrícula muy notable en los últimos años. Es también digno de mención el descenso del analfabetismo, aunque con más lentitud de la que fuere deseable, pero está bajando desde comienzo de la década de los ochenta del siglo pasado. El notable optimismo de los datos cuantitativos, al respecto, no son ajenos al esfuerzo que en los últimos años se ha hecho en dos frentes principalmente: concienciar a la población de la necesidad de elevar el nivel educativos como vía de mayor eficacia para integrarse en el competitivo ámbito del trabajo y en segundo término el esfuerzo de la Secretaría de Estado de Educación y de otros responsables privados para poner en marcha *Estrategias Pedagógicas Alternativas* muy variadas y con diseños flexibles, encaminadas a conseguir en todos los casos que los jóvenes se incorporaran por primera vez o de nuevo en centros específicos donde les fuera posible iniciar y terminar los estudios de Educación Básica y Media. Estas alternativas están dando positivos resultados y son motivo de fundada esperanza.

En la actual sociedad globalizada del conocimiento hacia la que inexorablemente nos dirigimos, surgen de manera constante nuevos retos de calidad y originales demandas que el sistema educativo ha de satisfacer. La población es cada vez más consciente de la necesidad de nuevas y mejores competencias para integrarse en el ámbito laboral y en las áreas del nuevo trabajo, que además se hace progresivamente cambiante, exigiendo nuevas habilidades y originales destrezas para seguir disponiendo de un hueco en la nueva sociedad. Ante esta situación, los ciudadanos presentan nuevas demandas cuantitativas y cualitativas al sistema educativo que se siente urgido no sólo a aumentar su cobertura y la tasa de promoción educativa, disminuir los índices de analfabetismo y las tasas de repitencia, deserción y sobreedad, sino avanzar con diligencia y eficacia hacia los nuevos requerimientos y demandas de competitividad

que marcan el siglo XXI. Ante los retos del presente siglo, la Escuela Dominicana está haciendo los deberes que le corresponde y, aunque es mucho lo que resta por hacer, pienso que tiene razones para albergar cierto optimismo.

## **Capítulo 6:**

# **EDUCACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO**

## **ÍNDICE:**

---

- 6.1 El crecimiento económico de la República Dominicana
- 6.2 Relación entre educación y desarrollo económico
- 6.3 El gasto público en educación
- 6.4 Problemas de equidad y pobreza
- 6.5 Eficiencia interna y resultados escolares
- 6.6 Perspectiva del sistema educativo



## **Capítulo 6:**

# **EDUCACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO**

La crisis económica que viviera la República Dominicana durante los años 80 provocó el colapso del sistema educativo hacia el final de dicha década; de igual modo, el repunte que experimentara la economía a partir de 1990 produjo un cambio positivo en la escuela dominicana. Sin embargo, después del crecimiento económico estelar que supuso la consolidación del cambio de la tendencia negativa de la década anterior, habiendo alcanzado alrededor del 8.0% promedio entre los años 1996 y 2000, la economía volvió a perder su ritmo y tendencia positiva, llegando a experimentar un notable decrecimiento de -0.4% en el 2003 y de 1.8% en el 2004, situación que a su vez provocó una reducción del gasto en educación, colocándolo en 10.77 y 6.33%, respectivamente, con relación al gasto total del gobierno, después que alcanzara el 15.10% en 1999 y el 15.0% en el año 2000.

Nuevamente a partir del 2004 el país recuperó la tendencia positiva en el crecimiento económico, que fue proyectado entre 2.0 y 2.5% para el 2005, pero sobrepasó todas las estimaciones, alcanzando el 9.3% con relación al Producto Interno Bruto (PIB), combinado con una inflación de apenas 7.44%, más de 25 puntos porcentuales por debajo del año anterior. No obstante, la quiebra que sufriera la economía dominicana durante los años 2003 y 2004 impidió que tanto en el 2005 como en el 2006 el gasto en educación fuera llevado a los montos mínimos requeridos. La sociedad dominicana está enfrentada a nuevos problemas y desafíos, pero al sistema educativo le ha resultado imposible responder en consecuencia al no poder disponer de los recursos indispensables para producir las reformas que le permitan liberarse de esquemas y supuestos sobradamente superados.

El paso de una economía agraria a otra centrada en la información y el conocimiento supone la existencia de una educación de calidad, relevante y pertinente. Sin embargo, la

inversión modesta en educación ha provocado el mantenimiento de indicadores de rendimiento más bien deficientes. La tarea de transformar el aparato productivo apostando a una educación de calidad todavía en proyecto, ha provocado el desarrollo de acciones focalizadas.

Varios programas de apoyo al fortalecimiento y modernización de la educación inicial, básica y media, que cuentan con los auspicios del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Gobierno Dominicano hacen presumir que en el mediano plazo habrá evidencias de los cambios cualitativos en el sistema de formación de los recursos humanos directivos y docentes, la infraestructura, el flujo de la matrícula, la oferta curricular, el riesgo social y la gestión de los centros educativos. La agenda de prioridades del sistema educativo está constituida por temas relacionados con los factores asociados al rendimiento escolar, la evaluación de la calidad de la educación, la gestión y el acompañamiento a los procesos que se desarrollan en el aula de clase; de igual modo, se amplían las posibilidades de ingreso y permanencia de los estudiantes, se impulsan estrategias de aceleración educativa para estudiantes en sobre-edad y se incrementa el número de cupos para estudiantes residentes en las áreas urbanas como para quienes residen en comunidades rurales, de escasa población, distantes y de difícil acceso.

Los jóvenes de la República Dominicana disponen de una oferta poco satisfactoria, servida en centros educativos marcados por la discriminación y la marginalidad; en general, la educación que reciben los pobres es pobre. Las escuelas para pobres desarrollan sus actividades en escenarios hostiles. Aunque los pobres han visto la ampliación de la cobertura de educación básica, era de esperar el mantenimiento de la quiebra cualitativa en la oferta, que a su vez genera una mayor demanda por cupos en educación secundaria que el sistema educativo no está en condiciones de satisfacer a cabalidad.

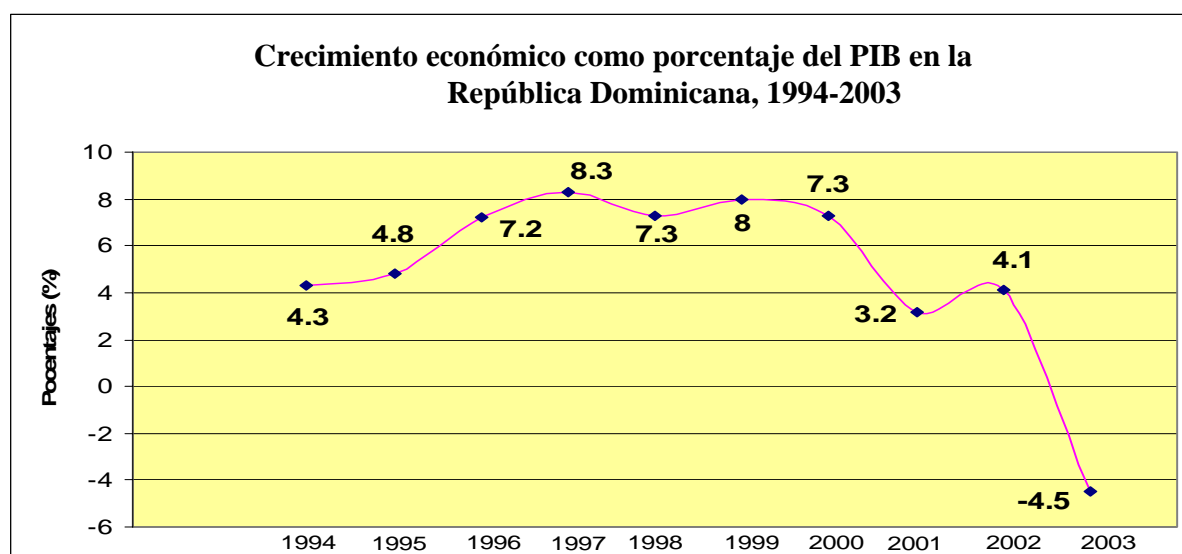
Este capítulo evalúa el sistema educativo dominicano, particularmente lo relacionado con la repercusión del crecimiento económico del país en el ámbito educativo, la relación que existe entre la educación y el desarrollo, el comportamiento del gasto público en educación, el impacto de los problemas de equidad y pobreza sobre la oferta educativa, así como la eficiencia interna y los resultados escolares.

## 6.1 El crecimiento económico de la República Dominicana

La CEPAL estimó el crecimiento económico promedio del 2005 para América Latina y el Caribe en 4.0%; pero luego, los cambios que venían experimentando las economías latinoamericanas en sus distintas variables macroeconómicas, provocaron que la estimación fuera revisada y subida a 4.3%. Sin embargo, aún la nueva proyección fue varias veces superada por la variación positiva que hubo en algunos países, ese fue el caso de la República Dominicana que experimentó cambios importantes, echando por el suelo todos los vaticinios.

Así, el crecimiento económico, combinado con una drástica reducción de la inflación, que fue de 42.7% en el año 2003 y de 35.0% en el 2004, colocó la economía dominicana en condiciones de reiniciar el proceso de crecimiento que había sido interrumpido en el año 2000. En el 2005 la inflación fue de 7.44%, lo que representó una sustancial mejoría contra todas las estimaciones, que indicaban que en el mejor de los escenarios, la inflación alcanzaría el 28.74%.

De esa forma, la economía dominicana revertió la tendencia negativa que había seguido, recuperando el camino del crecimiento que perdiera cuatro años antes. Después de la crisis económica que experimentó la República Dominicana en la década de 1980, se inició un proceso de recuperación y crecimiento sostenido que alcanzó su nivel más alto y su consolidación al promediar 8,0% entre 1996 y 2000, ganando prestigio al figurar entre las economías de mayor crecimiento del mundo.



Fuente: Banco Central de la República Dominicana.



Para el 16 de mayo del año 2004 fueron convocadas las elecciones generales presidenciales en la República Dominicana, produciéndose un cambio de gobierno que se haría efectivo a partir del 16 de agosto del mismo año. El cambio de gobierno del Partido Revolucionario Dominicano (PRD) al Partido de la Liberación Dominicana (PLD) renovó la confianza de los agentes económicos y de los inversionistas; estas circunstancias, combinadas con el control monetario y la prudencia fiscal, entre otras políticas económicas, provocaron la revalorización positiva de la moneda dominicana y la reducción general de los precios de los productos en el mercado interno. Estos cambios permitieron que el país asimilara las alzas que se produjeron en los precios internacionales del petróleo y sus derivados sin que estallara una crisis social inmanejable.

| <b>Crecimiento económico de América Latina y el Caribe (2003-2005)</b> |             |             |             |
|--|-------------|-------------|-------------|
| <b>País</b>  | <b>2003</b> | <b>2004</b> | <b>2005</b> |
| Argentina  | 8.7         | 8.2         | 5.0         |
| Bolivia  | 2.4         | 3.8         | 4.0         |
| Brasil   | 0.6         | 5.2         | 4.0         |
| Chile  | 3.3         | 5.8         | 6.0         |
| Colombia   | 4.1         | 3.3         | 3.0         |
| Costa Rica   | 6.4         | 4.1         | 3.5         |
| Cuba   | 2.5         | 3.0         | 4.0         |
| Ecuador  | 2.3         | 6.3         | 3.5         |
| El salvador  | 2.0         | 1.8         | 2.0         |
| Guatemala  | 2.0         | 2.6         | 3.0         |
| Haití  | 0.5         | -3.0        | 2.0         |
| Honduras   | 3.5         | 4.3         | 4.0         |
| México   | 1.2         | 4.1         | 3.6         |
| Nicaragua  | 2.3         | 4.0         | 3.5         |
| Panamá   | 4.7         | 6.0         | 4.5         |
| Paraguay   | 3.8         | 2.8         | 3.5         |
| Perú   | 3.8         | 4.6         | 4.0         |
| <b>República Dominicana</b>  | <b>-0.4</b> | <b>1.8</b>  | <b>2.0</b>  |
| Uruguay  | 3.0         | 12.0        | 6.0         |
| Venezuela  | -9.7        | 18.0        | 5.0         |
| América Latina   | 1.9         | 5.5         | 4.0         |
| Caribe   | 3.4         | 4.3         | 4.0         |
| América Latina y el Caribe   | 1.9         | 5.5         | 4.0         |

Fuente: CEPAL 2004.

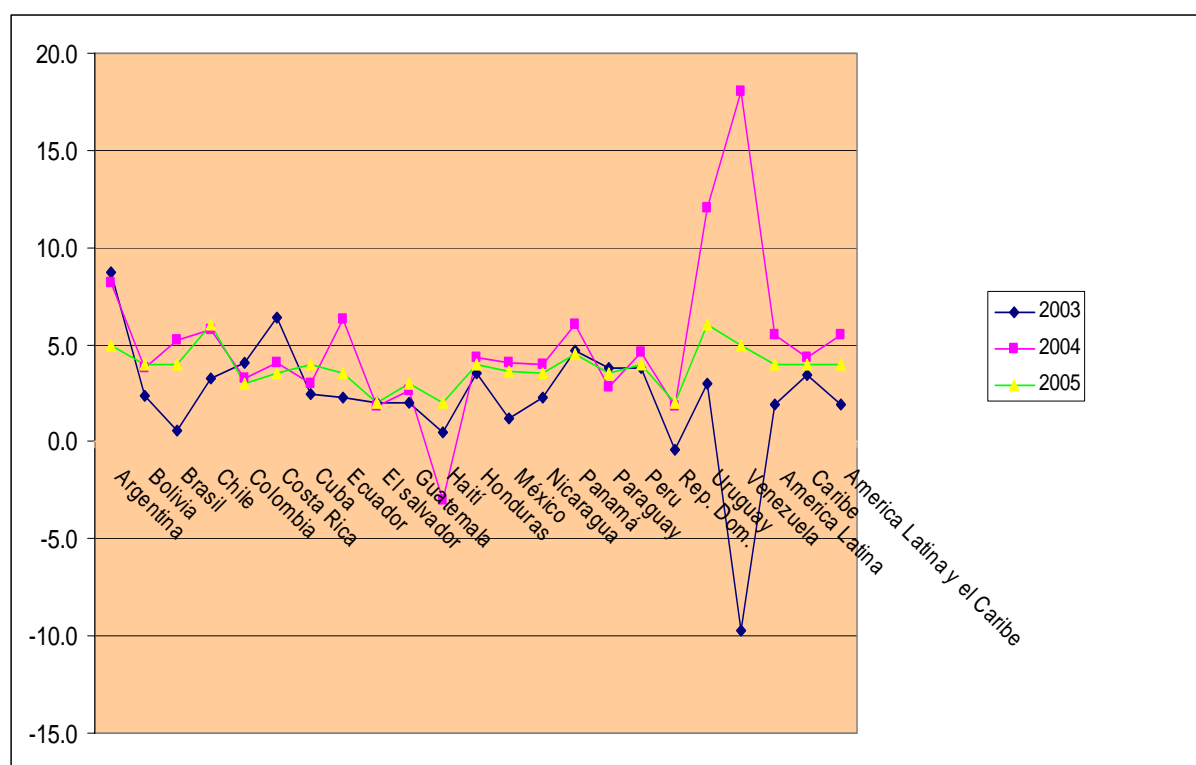
De igual modo, al ser detenida la crisis económica que había mostrado signos negativos en el segundo semestre del año 2003, agravada en el primer semestre del año siguiente, comenzó a revertirse la tendencia negativa, lo que permitió hacer proyecciones alentadoras para la economía dominicana. *“Inicialmente, tanto el Banco Central en su programa monetario, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) estimaron que la economía dominicana crecería en el 2005 en 2.5%”*<sup>1</sup>. A tan poca distancia de la crisis económica que había vivido el país, parecía un

<sup>1</sup> Banco Central de la República Dominicana, *Desempeño de la economía dominicana 2005: Resumen Ejecutivo*, Santo Domingo, 2006, p.1.

exceso de optimismo esperar no sólo que fuera detenida la tendencia negativa, sino también el cambio hacia el lado positivo, lo cual finalmente ocurrió.

La CEPAL, optimista también, lo fue en menor proporción al estimar el crecimiento económico de la República Dominicana para el año 2005 en 2.0%. Sin embargo, la economía no sólo cambió su tendencia hacia el lado positivo y creció, sino que lo hizo en altísimas proporciones: “*El Producto Interno Bruto, medido en términos reales, creció 9.3% en el período enero-diciembre del 2005, lo que consolida el proceso de recuperación iniciado a partir de la segunda mitad del año 2004. En este comportamiento fue notable el incremento registrado por la economía durante los trimestres julio-septiembre (10.4%) y octubre-diciembre (14.6%)*”<sup>2</sup>.

### Crecimiento económico de América Latina y el Caribe (2003-2005)



Fuente: CEPAL 2004.

Ahora bien, el progreso económico resultaría insostenible si el sistema educativo se mantuviera a la zaga, sin que en su interior se produjeran las reformas indispensables para

<sup>2</sup> Banco Central de la República Dominicana, *Desempeño de la economía dominicana 2005: Resumen Ejecutivo*, Santo Domingo, 2006, p.1.

obtener resultados que se correspondan con las nuevas demandas. El crecimiento modesto de la economía, más la desatención que experimentara la escuela dominicana en la década de 1980, provocaron el colapso del sistema educativo, motivando la alerta general en atención a la cual surgió como respuesta el diseño y ejecución del Plan Decenal de Educación (PDE) 1993 – 2003, que no logró cabalmente los objetivos que se propusiera, pero introdujo mejoras en varios aspectos, como fue el incremento de la cobertura, contribuyendo a atenuar la inequidad en el sistema educativo.

De 1981 a 1990 el crecimiento económico de la República Dominicana fue de 2.4%, lo que provocó el ensanchamiento de la deuda social acumulada, sin embargo, *“Para el período de 1991-2001, el promedio de crecimiento (de la economía) a precios constantes fue de 5.6%, el tercero más alto de la región durante la década. De igual manera, para el último quinquenio la tasa de crecimiento de la economía dominicana se sitúa en casi un 7% promedio anual, una de las más altas del mundo durante el período”*<sup>3</sup>. En este período la economía dominicana tuvo un comportamiento auspicioso, siendo superado solamente por Chile y Guyana; pero, la caída del crecimiento a partir del año 2001 provocó la parálisis y en algunos casos, el retroceso en metas y objetivos alcanzados que requerían ser consolidados.

El crecimiento económico de la República Dominicana ha sido evidente, a pesar de sus altas y sus bajas, y tan es así que el ingreso per-cápita *“pasó de US\$ 325 en el año 1970 a US\$ 2,200, 30 años después para colocarse en la posición de ser uno de los de mayor dinamismo de la región”*<sup>4</sup>. No obstante el crecimiento macro-económico, la población pobre y muy pobre continúa a la espera de la oportunidad para participar de la riqueza producida. A pesar de las buenas noticias que pudieran representar los indicadores, conviene tener presente que las estadísticas no son suficientes, *“los indicadores de la riqueza, que reflejan la cantidad de recursos con que cuenta una sociedad, no proporcionan información sobre la distribución de esos recursos... muchos aspectos del desarrollo no se pueden medir con exactitud mediante estadísticas, entre ellos las actitudes, los sentimientos, los valores, las ideas, las libertades y los logros culturales de la gente”*<sup>5</sup>.

---

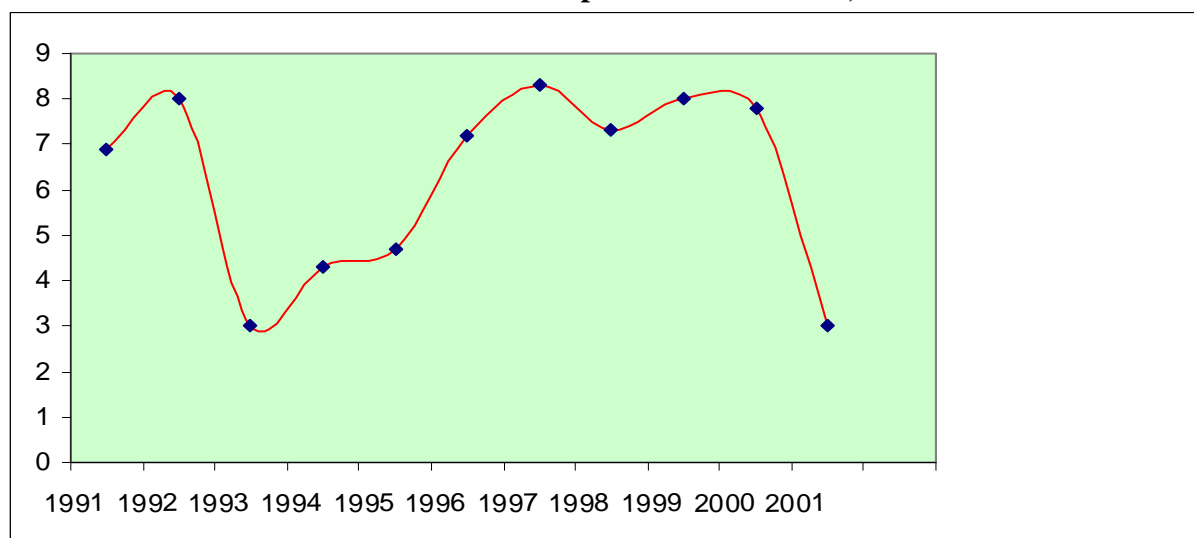
<sup>3</sup> Liz, Roberto E. y Ogando B., Enrique, *Análisis económico de la educación en la República Dominicana*, Cuadernos de educación básica para todos, UNESCO-SEE-FLACSO, Santo Domingo 2003, p.10.

<sup>4</sup> *Ibíd.*

<sup>5</sup> Soubbotina, Tatyana P. y Sheram, Katherine A., *Más allá del crecimiento económico*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2002.

Se sabe que el crecimiento económico no necesariamente es acompañado por el desarrollo humano; aunque la educación y el capital humano han sido revalorizados, los índices de crecimiento económico siguen siendo sobrevalorados, provocando cierta desatención la información restante. Pero, independientemente de esto, *“Por ejemplo, en los Estados Unidos, en el decenio de 1980, el ingreso recibido gracias a los conocimientos y aptitudes (mediante el pago de sueldos y salarios) fue 14 veces mayor que el obtenido por el capital físico (mediante el pago de dividendos y utilidades no distribuidas de las empresas)”*<sup>6</sup>.

**Crecimiento del PIB en la República Dominicana, 1991 – 2001**



Fuente: Liz y Ogando 2003.

La República Dominicana ha logrado alcanzar índices esperanzadores en lo que a gasto público en educación se refiere, pero estos no han podido ser sostenidos en el tiempo, deviniendo en una baja inversión promedio con relación al PIB, incluso en comparación con los países de la región. Sin embargo, los cambios que ha experimentado la economía dominicana a partir del repunte documentado para el año 2005, con un índice de crecimiento de 9,3% del PIB, requieren sostenibilidad en el tiempo y una profunda reorientación del gasto destinado a educación a fin de que sean incrementados los montos absolutos y las proporciones relativas, como también el uso que se hace del mismo. Con una inversión anual por estudiante que oscila entre US\$ 200.00 y US\$ 300.00 es poco probable mejorar en forma sustancial el rendimiento del sistema educativo.

<sup>6</sup> Soubbotina, Tatyana P. y Sheram, Katherine A., *Más allá del crecimiento económico*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2002.

## 6.2 Relación entre educación y desarrollo económico

Durante los últimos lustros del siglo XX hubo transformaciones profundas que cambiaron parte de la fisonomía de la sociedad, por esta razón los primeros años del siglo XXI han planteado problemas y demandado respuestas impensables hasta hace poco. Responder ante nuevos problemas y desafíos sin haber tenido tiempo para comprender la naturaleza de los mismos genera angustia e incertidumbre; los países se ven compelidos a responder de igual a igual como los demás y de esa forma quedan sin otra opción que participar sin que mediara su deseo o voluntad de hacerlo. Se les exige ser competitivos o sucumbir impotentes ante el arrojo de aquellos que sí están en condiciones de avanzar; “... *para elevar su competitividad el mayor desafío que enfrentan las naciones es la transformación de la calidad educacional... Paradójicamente hay igual consenso en señalar que los sistemas educativos presentan un fuerte desajuste entre las esperanzas en ellos cifradas y su realidad. Aparecen como hijos de una sociedad industrial que se erosiona rápidamente con estructuras y orientaciones más ligadas al siglo XIX que al siglo XXI*”<sup>7</sup>.

Los recursos naturales y las materias primas derivadas de ellos pierden valor porque la riqueza comienza a ser producida a partir de criterios que los obvian; la producción, posesión, uso y renovación de la información y del conocimiento asumen la relevancia que antes tuvieron aquellos. Los países en desarrollo se apoyaron en economías agrarias y perdieron espacio en el mercado internacional, y ahora están obligados a reformular su estructura productiva ante la pérdida de valor de su actividad económica, deben transformar su aparato productivo introduciendo cambios y transformaciones para los cuales no están preparados; apuestan a la escuela, pero con un gasto público en educación más bien precario e indicadores reiteradamente deficientes, es poco probable que en el corto y el mediano plazo puedan resultar competitivos. América Latina y el Caribe no avanzaron en materia educativa al ritmo requerido, por lo que hoy los bajos niveles de escolaridad de su población les impiden avanzar en la dirección y a la velocidad en que ahora están obligados a hacerlo; al no haber gastado sistemáticamente los montos adecuados en las áreas sociales, la deuda social acumulada les impide hacer el tránsito que ahora perciben como indispensable.

---

<sup>7</sup> Ottone, Ernesto, *La apuesta educativa en América Latina*, Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, octubre 1998, p. 2.

*“La magnitud de los cambios afectó severamente a América Latina, que los percibió con retraso; se explica así la extrema vulnerabilidad de la región durante la crisis de los 80, cuando se desplomó el financiamiento externo y se estremecieron las economías de la gran mayoría de los países. Estos países debieron reorientar su estrategia de desarrollo en el marco de un rudo e inevitable ajuste, cuyo costo fue altísimo”*<sup>8</sup>, no pudieron hacerlo en el momento cuando debieron y ahora a marcha forzada deben reestructurar el aparato productivo, avanzar en la producción y renovación del conocimiento y asumir e incorporar las herramientas tecnológicas, pero carecen del instrumental indispensable que lo haría posible a la velocidad a que obliga la competitividad.

Han surgido *“nuevas formas de organización social, económica y política”*, y no sólo la República Dominicana, ningún país tiene el sistema educativo que la sociedad del conocimiento requiere, teniendo que ser sometida a cuestión la escuela porque *“Ninguna otra institución afronta los retos tan radicales como los que van a transformar la instrucción y la escuela”*<sup>9</sup>. Tedesco, en el mismo sentido que Drucker, señala que *“En el modelo tradicional, la enseñanza superior garantizaba el acceso a conocimientos útiles para una parte muy importante del período de vida activa de una persona. Ahora, en cambio, será necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño productivo. En el futuro, paradójicamente, será necesaria una movilidad muy intensa desde el punto de vista cognitivo y personal, para mantenerse en la misma posición social”*<sup>10</sup>. De igual manera se expresa Anthony Giddens: *“La fuerza motriz del desarrollo del capital humano obviamente tiene que ser la educación”*<sup>11</sup>.

*“Sin duda se ha avanzado en el logro de una recuperación económica moderada, una creciente estabilidad financiera, una gradual diversificación y modernización de los sistemas productivos, una mejor gestión macroeconómica y un leve aumento del ahorro y de la inversión, basado en parte de una considerable afluencia de recursos externos... El ritmo y las características del crecimiento económico actual continúan generando un menor número de empleos productivos que el requerido; sigue existiendo una marcada desigualdad en la*

---

<sup>8</sup> Ottone, Ernesto, *La apuesta educativa en América Latina*, Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, octubre 1998, p.1.

<sup>9</sup> Drucker, Peter F., *La sociedad post capitalista*, Grupo Editorial Norma, Bogotá 1994, p. 228.

<sup>10</sup> Tedesco, Juan Carlos, *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2000, p.62.

<sup>11</sup> Giddens, Anthony, *La tercera vía y sus críticos*, Editorial Taurus, Grupo Santillana de Ediciones, S.A., Madrid, 2001, p.82.

*distribución del ingreso y el ritmo de disminución de la pobreza es lento e irregular”<sup>12</sup>. Sabiéndose débiles al carecer de una tradición educativa consistente, los países en desarrollo apuestan a una educación participativa, pertinente y equitativa, en fin, una educación de calidad a la que ricos y pobres tengan acceso.*

Se espera que el sistema educativo y la escuela respondan en correspondencia con las demandas de una sociedad nueva, orientada a la información y al conocimiento, para la que la tecnología y la innovación son instrumentos de primer orden. La transformación cuasi radical que ha sufrido la sociedad y la demora de la escuela en asumir su rol, han hecho que las empresas y las demás organizaciones ajenas a la enseñanza por su naturaleza, se vean en la necesidad de atender y suplir su propia demanda de capacitación. La capacidad y eficacia de la escuela han sido puestas bajo cuestionamiento en razón de que no sólo está siendo incapaz de lograr los objetivos que se propusiera, sino que no logra articular una fórmula que le permita estructurar las respuestas que le demanda la sociedad que está emergiendo. *“Su funcionamiento responde a las necesidades que tuvieron esas sociedades de generar una jerarquía para la industria, producir un fuerte credo en torno al progreso ascendente de la ciencia y la técnica, crear suficiente mano de obra calificada y técnicos capaces de operar maquinarias complejas y formar una elite que dirigiera y orientara la sociedad. Además, la educación debía formar los consensos ideológicos básicos que permitieran la integración social... La eficiencia de los sistemas educativos comenzó a decaer cuando cambió el paradigma de la sociedad y ésta tuvo nuevas exigencias”<sup>13</sup>.*

Si la inversión ha de incidir en el desarrollo, deberá contar con la identificación de destinos precisos, primero porque los países han agotado mucho de su potencial, y segundo, porque se han quedado sin la posibilidad de poder cometer nuevas equivocaciones. *“Por ello la transformación educativa se ve como un proceso clave para responder a las nuevas necesidades de una sociedad del conocimiento y para detener los procesos de desintegración social. Se trata pues de generar una educación que prepare para la vida en un proceso productivo cambiante, menos jerárquico, y más basado en una organización reticular, con carreras que no serán lineales y cuyas fronteras no serán las de un país sino las del mundo, donde se requerirá más*

---

<sup>12</sup> Giddens, Anthony, *La tercera vía y sus críticos*, Editorial Taurus, Grupo Santillana de Ediciones, S.A., Madrid, 2001, p.82.

<sup>13</sup> Ottone, Ernesto, *La apuesta educativa en América Latina*, Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, octubre, 1998, p. 2.

*iniciativa que docilidad, más creatividad que orden*”<sup>14</sup>. Los países de América Latina y el Caribe optan y apuestan a la educación como lo han hecho otros en idénticas condiciones y marcados por iguales circunstancias, como, por ejemplo, ha sido el caso de Irlanda y Singapur. Deberán invertir para el desarrollo focalizando en los recursos humanos, ya que será por los niveles de competitividad de sus recursos humanos que los países y las organizaciones podrán mostrar su diferencia comparativa.

La Encuesta Nacional de Demanda de Capacitación (ENDECA) 2003 de la República Dominicana encontró que *“Un poco más de la mitad (54%) de las empresas manifestó tener dificultad para conseguir trabajadores con las competencias que requiere el puesto. Los empresarios dominicanos conceden mucha importancia a la capacitación: siete de cada diez indicaron que sus trabajadores recibieron capacitación en los últimos dos años (2002 y 2003). Un total de 232,608 trabajadores fueron capacitados en ese período, lo que implica un 7.5% de la población ocupada del país en el año 2003”*<sup>15</sup>

Se requiere, entonces, que el gasto público social mejore y que se traduzca en inversión para el desarrollo, proceso en el cual la reforma educativa se impone como obligación y como prioridad. *“Para que esta transformación educativa responda tanto a los objetivos de competitividad como de ciudadanía debe al menos responder a cuatro condiciones fundamentales:*

- 1. **Una relación con la modernidad.** En la actual sociedad del conocimiento, gran parte de la adquisición de información y de la comunicación transcurre fuera de toda estructura organizada o institucional y por ende fuera de la escuela.*
- 2. **Una relación extremadamente sensible con la transformación productiva en curso.** Una profunda reforma de la educación que tenga muy en vista los cambios del mercado de trabajo, que incorpore en su diseño al sector empresarial, que se relacione con políticas dirigidas al alza de la productividad y a la difusión del progreso técnico para poder ampliar su papel de canal de la movilidad.*
- 3. **Abordar de manera simultánea los objetivos de modernidad y ciudadanía.** Un sistema educativo que se plantee por objetivo educar para la modernidad supone*

---

<sup>14</sup> Ottone, Ernesto, *La apuesta educativa en América Latina*, Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, octubre, 1998, p.3.

<sup>15</sup> Díaz Santana, Miriam y otros, *Encuesta Nacional de Demanda de Capacitación 2003*, Fundación APEC de Crédito Educativo, Santo Domingo 2004, p. 8.



*romper con un concepto reductivo que la identifica sólo con los procesos de racionalidad instrumental, eficacia productiva e integradora, y unificación por la vía del consumo. Si bien la racionalidad instrumental, la eficacia productiva, el progreso técnico y la capacidad de respuesta a las aspiraciones de consumo son elementos constitutivos de la modernidad, no garantizan por sí solos la vigencia de los valores como los de derechos humanos, democracia, solidaridad y cohesión social, ni la sustentabilidad y la afirmación de una memoria y proyectos históricos. Se trata de crear, como esencia y producto del proceso educativo, sujetos capaces de lograr una inserción oportuna en los procesos de cambio productivo, de dialogar activamente en espacios decisorios y de ejercer sus derechos políticos en una democracia participativa. En definitiva, se trata de una educación con una perspectiva crítica de la modernidad, que sin dejar de reconocer la importancia de la racionalización, busca subordinarla a los valores asociados a las democracias, la tolerancia, la libertad y la diversidad.*

4. ***Apoyarse en un alto nivel de consenso político.*** *La transformación educativa requiere un amplio consenso societal que cristalice en un consenso político”<sup>16</sup>.*

El sistema educativo deberá estructurar una oferta que se constituya en un bien de la escuela, la empresa, la familia, iglesias, las organizaciones comunitarias y de la sociedad civil, en fin, en y fuera de las aulas de clases. Porque, si bien la educación es un fin en si misma, es necesario que evidencie sus demás finalidades, que cumpla sus funciones operativas, que sea concebida por y para los sujetos sociales. “Uno de los grandes desafíos de la sociedad dominicana es enfrentar el déficit social acumulado y la creciente pérdida de oportunidades para una parte importante de dominicanos y dominicanas. También enfrentar los desafíos que implica la globalización para lograr una inserción internacional que sea incluyente, ordenada y sin avasallamientos. Satisfacer esas aspiraciones demanda el desarrollo de nuevas oportunidades y capacidades”<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Ottone, Ernesto, *La apuesta educativa en América Latina*, Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, octubre, 1998, p. 5.

<sup>17</sup> PNUD, *Informe nacional de desarrollo humano, República Dominicana 2005: Hacia una inserción mundial incluyente y renovada*, Oficina de Desarrollo Humano, PNUD, Santo Domingo 2005, p.171.

Si bien los países enfrentan idénticos desafíos, la República Dominicana es consciente de su progreso social deficitario acumulado, por lo que crea bases que le permitan potenciar y desatar su voluntad y su sentido de creatividad. *“El reto es reestructurar la educación, hacerla más eficiente y modificar sus contenidos para hacerla más funcional a las nuevas exigencias del desarrollo. Ello requiere un rediseño del sistema educativo que, además de satisfacer la dimensión ética de derecho al acceso a la educación de la población, pueda adecuarla a los nuevos requerimientos de un modelo de desarrollo cuya dinámica depende de la calidad, del componente adquirido de los bienes y servicios, más que de las características naturales”*<sup>18</sup>.

Los cambios y transformaciones que sufriera la sociedad entre finales del siglo XX y comienzos del XXI, aceleran la disminución de la eficacia escolar, en razón de que el ritmo lento de la escuela la obliga a mantenerse muy detrás de la sociedad, que marcha con rapidez sin reparar en aquella; la sociedad no espera a la escuela, que se ve imposibilitada de pautar ritmos y marcar pasos para los cuales no tiene competencia. Pero, la educación acelera la disminución de su eficacia si posterga la renovación de su oferta para hacerla cónsona con las demandas de la sociedad, con lo que, de paso, se legitima y prueba su pertinencia. *“Esa pérdida de eficacia entra en el tema de la calidad de la educación, en torno al cual recientes investigaciones muestran que hay, en las sociedades más desarrolladas, nuevas formas de iletrismo y manejo insuficiente de los códigos básicos de habilidades y capacidades de comprensión de jóvenes que han pasado doce o más años por la escuela; una notable falta de preparación para acceder al mercado de trabajo y falta de respuesta a sus demandas, y una inversión de la capacidad integradora de los sistemas educacionales que presentan una tendencia cada vez más segmentadora que reproduce y aumenta las desigualdades”*<sup>19</sup>.

El esfuerzo en educación es válido, pero si persiste el déficit estructural, los efectos de aquella quedan anulados o en el mejor de los casos disminuidos, por lo que hay la necesidad de impulsar una reforma educativa a partir del *“consenso societal que cristalice en un consenso político”*, tal como subraya Ottone. *“Luego de un importante crecimiento de la cobertura y el egreso entre 1990 y 2000, la evidencia indica que con cinco años de postergación, para darnos*

---

<sup>18</sup> PNUD, *Informe nacional de desarrollo humano, República Dominicana 2005: Hacia una inserción mundial incluyente y renovada*, Oficina de Desarrollo Humano, PNUD, Santo Domingo 2005, p.181.

<sup>19</sup> Ottone, Ernesto, *La apuesta educativa en América Latina*, Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, octubre, 1998, p. 2.

*tiempo y evaluar los efectos sociales de estos logros educativos, ni la pobreza, ni el empleo, ni la desigualdad parecen haberse movido en la dirección deseada”<sup>20</sup>.*

### **6.3 El gasto público en educación**

Con algunas excepciones, los países de América Latina y el Caribe hacen inversiones públicas en educación inferiores a los mínimos deseables; y aunque subrayan la importancia del mantenimiento sostenido de proporciones consistentes del Producto Interno Bruto (PIB) en el presupuesto de gastos, reiteran la práctica de la baja inversión en educación. Países como la República Dominicana, por ejemplo, manifiestan una cabal comprensión al respecto al establecer en su legislación que *“El gasto público anual en educación debe alcanzar... un mínimo de un dieciséis por ciento (16%), del gasto público total o un cuatro por ciento (4%) del producto bruto interno (PBI) estimado para el año corriente, escogiéndose el que fuere mayor de los dos, a partir del término de dicho periodo, estos valores deberán ser ajustados anualmente en una proporción no menor a la tasa anual de inflación, sin menoscabo de los incrementos progresivos correspondientes en términos de porcentaje del gasto público o del producto interno bruto (PBI)”<sup>21</sup>.*

Si bien no es el único factor, la baja inversión en educación en la República Dominicana ha incidido negativamente sobre la calidad de la oferta educativa; a la baja inversión se añade la ineficiencia en el uso de los recursos. Esta combinación de factores negativos ha disminuido el impacto positivo que de otra manera hubiera provocado la implementación de numerosas iniciativas destinadas a mejorar la equidad y a elevar la calidad de la educación. Este ha sido el caso de las estrategias de capacitación de maestros en servicio, el suministro masivo de mobiliario y equipos, la distribución de libros de texto y otros materiales educativos, campañas masivas de alfabetización y educación de personas adultas y la implementación de estrategias

---

<sup>20</sup> Filgueira, Fernando et al, *Los límites de la promesa en América Latina. Una constatación global y cinco hipótesis antipáticas (versión preliminar): Globalización, pobreza y educación en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?*, Barcelona, octubre 2005, p.1. El análisis que realiza el equipo del PNUD en el Informe nacional de desarrollo humano, República Dominicana 2005 *“parte desde la perspectiva del avance simultáneo de los tres valores del desarrollo humano: la eficiencia, para aumentar al máximo la base material que permite la satisfacción de las opciones humanas, la equidad, para distribuir con justicia el crecimiento económico, y la libertad, para tener la posibilidad de optar por una mayor eficiencia y participar en el logro de la equidad”*, p.171; el informe ve la educación como *“la oportunidad social que genera mayores sinergias en el desarrollo humano”*, p. 172.

<sup>21</sup> Ley General de Educación, Núm. 66 – 97, del 9 de abril de 1997, Artículo 197.

pedagógicas alternativas encaminadas a favorecer la población más vulnerable y a comunidades pequeñas y de difícil acceso.

A partir de 1993, con la implementación del PDE, los sucesivos gobiernos han hecho esfuerzos destinados a mejorar la inversión anual en educación, sin embargo, no siempre su interés manifiesto se ha traducido en una mayor inversión presupuestaria, tanto si se la compara con el PIB como con la inversión total. En general, *“República Dominicana se caracteriza por tener un bajo gasto en educación comparado con otros países. En las últimas dos décadas, el gasto público en educación, tanto en términos reales como en porcentaje del PIB y del gasto público total, disminuyó en los ochenta y aumentó en los noventa. En el año 2002, el valor real del gasto fue tres veces el valor de 1992 y logró alcanzar el 2.9% del PIB. Pese a ello, comparado con 25 países de América Latina y el Caribe para el período 1999-2001, la República Dominicana ocupó la tercera posición de más bajo gasto en educación como porcentaje del PIB, siendo un 44% inferior al promedio regional”*<sup>22</sup>.

| <b>Gasto público en educación como porcentaje del PIB, 1999–2001</b> |            |
|--|------------|
| Guatemala  | 1.7        |
| <b>República Dominicana</b>  | <b>2.4</b> |
| El Salvador  | 2.5        |
| Uruguay  | 2.5        |
| Antigua y Barbuda  | 3.2        |
| Perú   | 3.3        |
| Chile  | 3.9        |
| Brasil   | 4          |
| Trinidad y Tobago  | 4          |
| Panamá   | 4.3        |
| Colombia   | 4.4        |
| Argentina  | 4.6        |
| Paraguay   | 4.7        |
| Costa Rica   | 4.7        |
| Dominica   | 5          |
| México   | 5.1        |
| Bolivia  | 6          |
| Belice   | 6.2        |
| Jamaica  | 6.3        |
| Barbados   | 6.5        |
| Santa Lucía  | 7.3        |
| San Kitts y Nevis  | 7.7        |
| Cuba   | 8.5        |
| San Vicente / Granada  | 9.3        |
| <b>Media Ponderada</b>   | <b>4.3</b> |

Fuente: PNUD 2005

Los déficit educativos acumulados hasta principios de la década de 1990 han contribuido a impedir que la inversión, que ha superado varias veces los montos anteriores, haya sido insuficiente, como poco han logrado los numerosos esfuerzos desarrollados con el propósito de impactar la calidad de la educación. Muchas de las acciones ejecutadas al interior del sistema educativo han contribuido a incrementar el interés de los diversos sectores: empresarial, sindical,

<sup>22</sup> PNUD, *Informe nacional de desarrollo humano, República Dominicana 2005: Hacia una inserción mundial incluyente y renovada*, Oficina de Desarrollo Humano: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santo Domingo 2005, p.172.

académico, religioso, etc., que han asumido responsabilidades directas y el compromiso manifiesto por una educación de calidad, participativa, pertinente y más equitativa. Pero, si bien ha habido una ampliación considerable de la matrícula escolar, los esfuerzos realizados y las acciones desarrolladas durante los últimos 15 años no han sido suficientes como para incidir sobre la calidad; al contrario, el rendimiento interno del sistema educativo ha sido pobre.

*“A la insuficiencia relativa en la magnitud del gasto se le agrega la ineficiencia en su uso. El Banco Mundial determinó que el sector educación en República Dominicana sufre de ineficiencias sistémicas. Ello implica que mayores gastos no conducen necesariamente a mejores resultados. Basta indicar que el 50% de los que ingresan al primer grado sólo alcanzan a completar 4 años, un 22% completan el ciclo de 8 años y sólo el 10% termina la secundaria”<sup>23</sup>.*

En el primer estudio comparativo internacional en lenguaje y matemática del tercer y el cuarto grados de la educación primaria, realizado en once países latinoamericanos, la República Dominicana terminó entre los tres de peor desempeño. Quedó penúltimo en lenguaje del tercer grado y penúltimo en lenguaje del cuarto grado, superando solamente a Honduras en el primer caso y a Bolivia en el segundo. De igual modo, quedó antepenúltimo en matemática del tercer grado y antepenúltimo en el cuarto grado. Estos resultados indican que los estudiantes dominicanos en estos grados tienen un desempeño inferior al promedio de sus pares en la región.

---

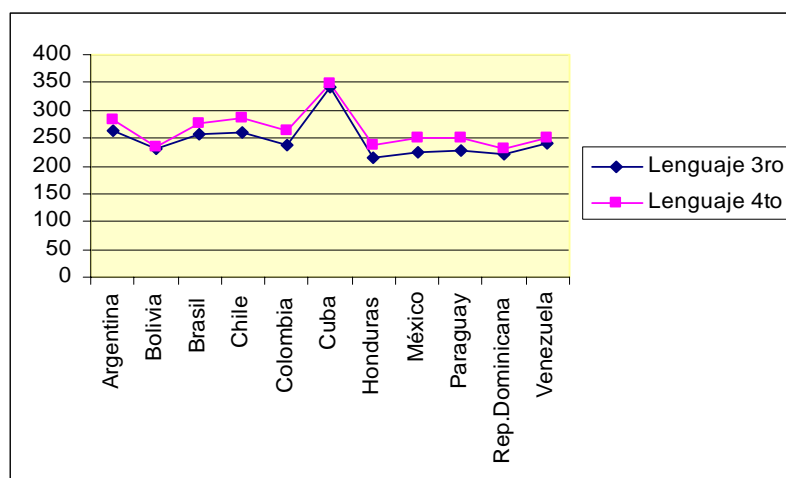
<sup>23</sup> PNUD, *Informe nacional de desarrollo humano, República Dominicana 2005: Hacia una inserción mundial incluyente y renovada*, Oficina de Desarrollo Humano: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santo Domingo 2005, p.173.

### Primer estudio comparativo, 1997

| Resultados del primer estudio comparativo internacional, 1997 |               |               |                 |                 |
|---|---------------|---------------|-----------------|-----------------|
| Países  | Lenguaje 3ro. | Lenguaje 4to. | Matemática 3ro. | Matemática 4to. |
| Argentina   | 263           | 282           | 251             | 269             |
| Bolivia   | 232           | 233           | 240             | 245             |
| Brasil  | 256           | 277           | 247             | 269             |
| Chile   | 259           | 286           | 242             | 265             |
| Colombia  | 238           | 265           | 240             | 258             |
| Cuba  | 343           | 349           | 351             | 353             |
| Honduras  | 216           | 238           | 218             | 231             |
| México  | 224           | 252           | 236             | 256             |
| Paraguay  | 229           | 251           | 232             | 248             |
| República Dominicana  | 220           | 232           | 225             | 234             |
| Venezuela   | 242           | 249           | 220             | 226             |

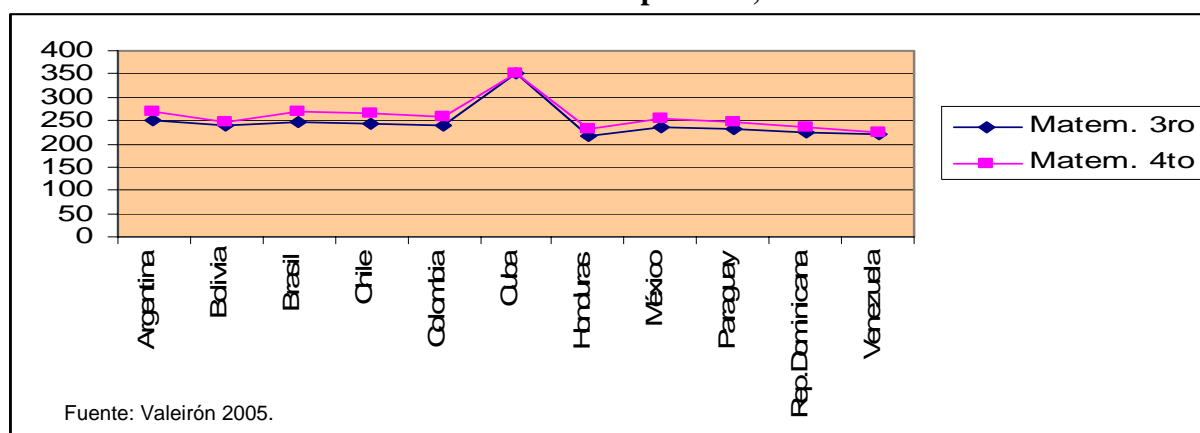
Fuente: Valeirón, Julio L. Acceso, permanencia, progresión y desempeño de los alumnos 2005.

El gasto público en educación es una variable importante, pero no es el único responsable del déficit en el rendimiento educativo. Además, el gasto por si solo no garantiza un alto rendimiento del sistema educativo; países reputados por su alta inversión en educación no poseen necesariamente los mejores sistemas educativos ni pueden exhibir los mejores rendimientos; en cambio, otros países, con un menor gasto público en educación compiten por los primeros lugares en los estudios comparativos internacionales. Sin duda, importa el monto de la inversión, como también el uso que se hace de la misma, en razón de que el destino de los recursos define las prioridades y los énfasis que se harán al ejecutar las acciones al interior del sistema.



El gasto público en educación en la República Dominicana es particularmente importante por las características mismas del gasto. “*Empero, no solamente el gasto público está por debajo de los estándares internacionales, sino que la gran mayoría de los recursos se destina a cubrir gastos corrientes, en particular sueldos y salarios. Entre 1999 y 2003, en promedio, los gastos corrientes representaron el 95%, y la partida de sueldos y salarios, el 75% de los recursos*”<sup>24</sup>. La Ley General de Educación vigente afirma que “*El gasto público anual en educación*

**Primer estudio comparativo, 1997**



guardará una proporción de hasta un ochenta por ciento (80%) para gastos corrientes y al menos un veinte por ciento (20%) para gastos de capital<sup>25</sup>”. Esta legislación indica que hay una cabal comprensión de la importancia que tiene mantener proporciones consistentes del gasto para destinarlas a la inversión de capital; sin embargo, la práctica ha sido diferente, y las proporciones entre gasto corriente y gasto de capital son aspiraciones que la propia estructura del sistema educativo y la lógica de su funcionamiento impiden satisfacer.

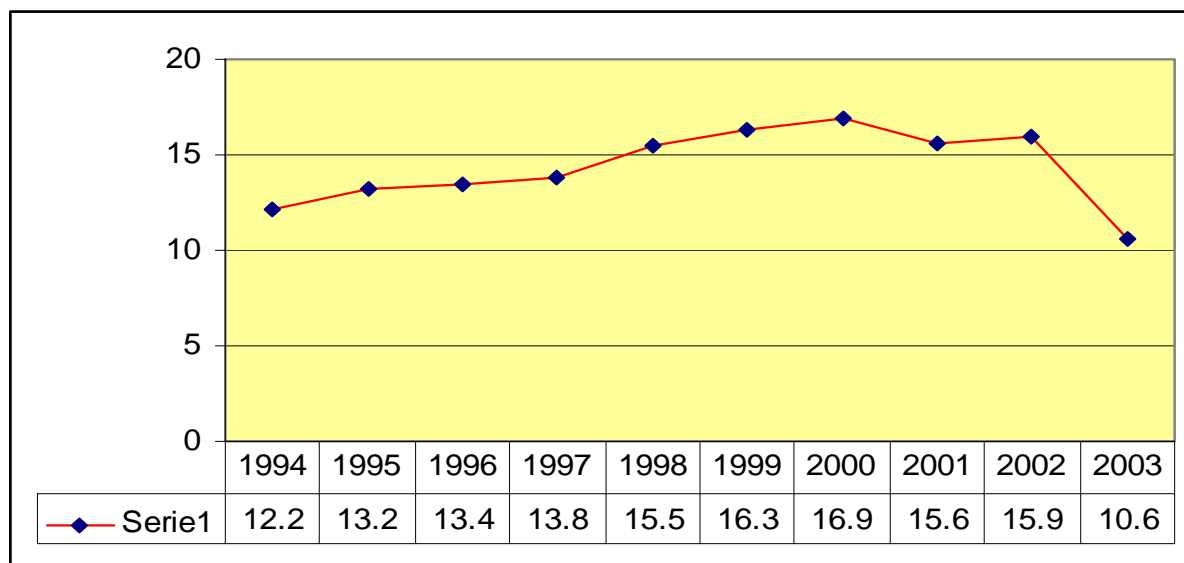
De ser mantenidas indefinidamente estas proporciones entre el gasto de capital y el gasto corriente, es poco probable que puedan ser introducidas las mejorías que requiere el sistema educativo y que durante largo tiempo ha esperado la sociedad dominicana. No obstante, ha habido voluntad política y aunque no hayan sido suficientes, se han ejecutado acciones cuyos efectos han incidido positivamente. El bajo nivel de gasto público en educación, particularmente

<sup>24</sup> PNUD, *Informe nacional de desarrollo humano, República Dominicana 2005: Hacia una inserción mundial incluyente y renovada*, Oficina de Desarrollo Humano: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santo Domingo 2005, p.172.

<sup>25</sup> Ley General de Educación, Núm. 66 – 97, del 9 de abril de 1997, Artículo 198.

en la década de 1980, contribuyó notablemente al deterioro de la educación en la República Dominicana; a finales de la década todos los indicadores habían descendido en tal magnitud que el sistema educativo colapsó, siendo afectado por una crisis total y evidente. “De 2,8% del PIB en 1970, cayó a sólo 0,97% en 1991”<sup>26</sup>.

**Gasto público en educación con relación al presupuesto nacional, 1994 – 2003**



Fuente: Álvarez, Carola 2004.

La política de austeridad ejecutada por el gobierno hizo que el salario de los maestros se mantuviera estático mucho más allá de lo que aconsejaba la prudencia; entre el año 1966 y el 1978 las políticas de austeridad provocaron que el salario real de los maestros cayera a poco más del 55%; descenso que continuó año tras año. Fue así como “En 1991 el salario real por tanda que recibía un maestro equivalía al 20% del salario que recibía en 1966”<sup>27</sup>. Entre 1989 y 1990 se produjo una gran deserción de maestros, 3,853 educadores, 7% del total, abandonaron el ejercicio docente para asumir diversas responsabilidades laborales desligadas de la enseñanza.

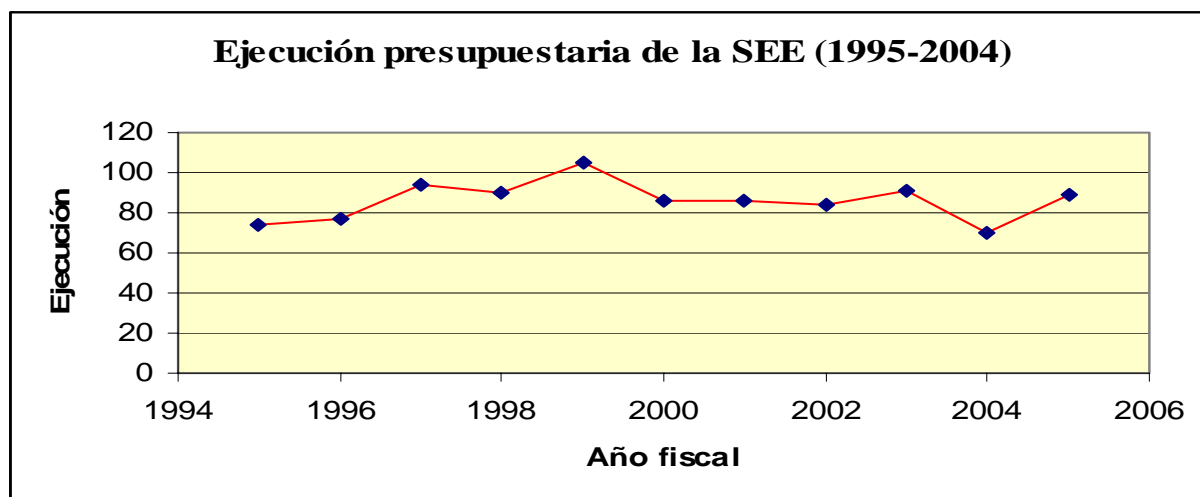
Después de la gran crisis del sistema educativo, a partir del año 1993 coincidiendo con el inicio de la ejecución del PDE, el gasto público en educación en la República Dominicana

<sup>26</sup> Álvarez, Carola, *La educación en la República Dominicana: Logros y desafíos pendientes*, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones II (Estudio Sectorial), Washington, D.C., diciembre de 2004, p.1.

<sup>27</sup> Álvarez, Carola, *La educación en la República Dominicana: Logros y desafíos pendientes*. Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones II (Estudio Sectorial), Washington, D.C., diciembre de 2004, p. 1.



mejoró, aunque no lo suficiente todavía como para alcanzar el mínimo deseable establecido en la Ley General de Educación. Luego, diez años después, en el 2003, el gasto público en educación volvió a caer bruscamente, para reiniciar su proceso de recuperación a partir del 2005. Junto al gasto público, importa subrayar que no siempre ha sido posible ejecutar dicho gasto en conformidad con lo previsto. Cuando se compara lo presupuestado con la ejecución “*se observa que los años 1997, 1999 y 2003 fueron los de mayor ejecución presupuestaria, destacándose el 1999 con una ejecución mayor que lo asignado en el presupuesto, lo que significa una diferencia de un 5.5%*”<sup>28</sup>.

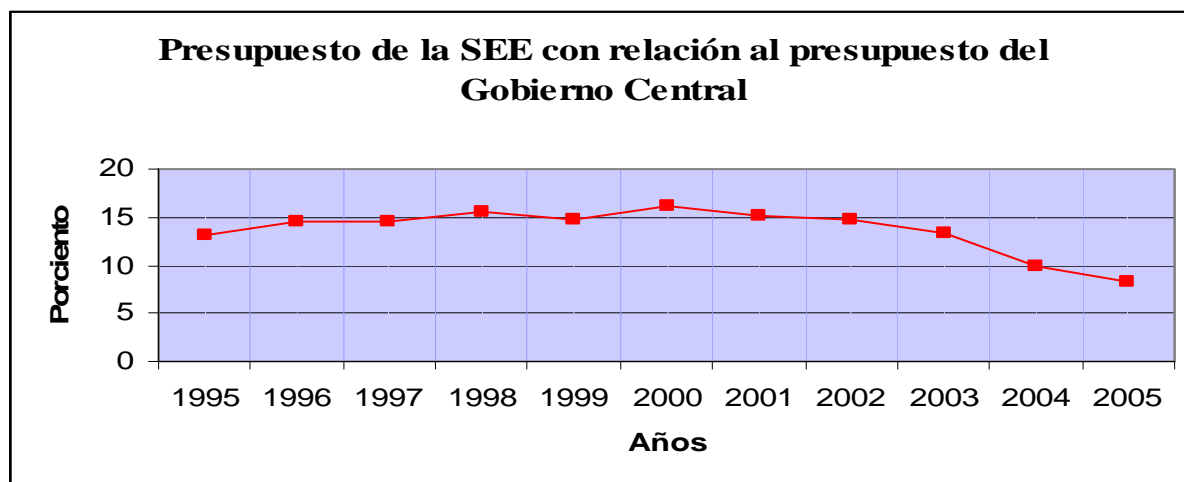


Fuente: SEE 2006, Oficina Nacional de Presupuesto (ONAPRES) 1995-2003.

Cuando se compara el gasto de la SEE con el gasto ejecutado por el Gobierno Central se observa un “*crecimiento ascendente, siendo los años 1999 – 2000 los de mayor ejecución presupuestaria, observándose que a partir del año 2001 su participación porcentual disminuyó en un 13.20%. Hasta llegar a un 10.72% en el 2003. Destacándose el año 2000, con un 16.21% en la asignación de los gastos del gobierno central. Sin embargo, a partir del 2001 el comportamiento mostrado es en descenso, siendo el 2005 el porcentaje más bajo de los años de estudio con un 8.27%*”<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> Dirección de Programación Financiera y Económica de la Secretaría de Estado de Educación, *Presupuesto y Ejecución de la SEE, 1995-2004*, Santo Domingo 2006, p. 1.

<sup>29</sup> Dirección de Programación Financiera y Económica de la Secretaría de Estado de Educación, *Presupuesto y Ejecución de la SEE, 1995-2004*, Santo Domingo 2006, p. 1.



Fuente: SEE 2006, Oficina Nacional de Presupuesto (ONAPRES) 1996-2004.

#### 6.4 Problemas de equidad y pobreza

En América Latina como en las demás regiones del mundo, los pobres están imposibilitados de participar de igual a igual en una sociedad que proclama igualdad y libertad para todas las personas. La brecha que separa a pobres y ricos impide a los primeros asumir las prerrogativas que se supone están a su disposición; queriendo hacerlo, y teniendo la garantía que se les consagra, no pueden en razón del déficit social que los marcan y condicionan, lo mismo que por el cúmulo de necesidades insatisfechas que los limita. *“Una década después de aplicar las recetas de la desregulación y de la privatización, las desigualdades sociales han crecido a ritmos tan alarmantes que la pobreza y el desempleo crecientes son considerados principales factores de riesgo para los actuales procesos de democratización política y de apertura económica”*<sup>30</sup>. Las disparidades sociales son tales, que la propia democracia peligra en la medida en que no está en posibilidad de garantizar a los pobres los derechos que les consagra; incluso, disponiendo de regímenes sanitarios y de sistemas educativos, a numerosos países no les es posible garantizar salud ni educación a la población más pobre.

Aún cuando los niños pobres pueden asistir a los centros educativos, lo hacen en condiciones precarias y sin la real garantía de que recibirán una educación de la misma calidad de la que reciben los niños provenientes de familias de estratos socio-económicos medios y altos.

<sup>30</sup> Rivero, José, *Reforma y desigualdad educativa en América Latina*, Revista Iberoamericana de Educación, ¿Equidad en la educación?, Núm.23, Mayo – Agosto 2000.

*“La inequidad en ingresos, acceso a activos y otras dimensiones que tienen agudas presentaciones en América Latina considerada actualmente la región más desigual del planeta, permea en todos sus segmentos y fases, el proceso educativo”*<sup>31</sup>. Con pocos o ningún recurso que apoyen su proceso de aprendizaje, con familias sin ninguna posibilidad de acompañar sus actividades escolares, con profesores no siempre formados con el rigor a que obligan la ciencia y la academia, los niños y los jóvenes pobres sienten el peso de la discriminación y de la marginalidad al verse imposibilitados de disponer de una oferta educativa consistente, a pesar de que en cada país han sido identificados centros educativos y grupos de estudiantes de alto rendimiento ubicados en ambientes caracterizados por la pobreza.

Millones de niños y jóvenes pobres en los diferentes países de América Latina viven en condiciones económicas y sociales extremadamente adversas; en las zonas urbanas y sub-urbanas abundan las áreas que como las fabelas de Brasil, representan escenarios hostiles que marcan y penalizan a niños y jóvenes, hembras y varones, que crecen sin poder reponerse a las limitaciones y la extrema pobreza a que los condena la marginalidad: carecen de techos seguros y confortables, ofertas educativas de calidad, de seguridad, alimentación básica y de los servicios indispensables de salud. *“Se estima que el 60% de los niños de la región son pobres... se calcula que en la región hay 30 millones de niños y adolescentes de 5 a 17 años que se han visto obligados a trabajar con el consiguiente impacto sobre su posibilidad de dedicación a la escuela”*<sup>32</sup>.

Aunque los niños y jóvenes más pobres, tanto en la República Dominicana como en los demás países de América Latina, generalmente cuentan con escuelas en sus comunidades de residencia, y están siendo involucrados en programas de mejora, la educación que en general se les ofrece no es de suficiente calidad ni cuenta con los atractivos necesarios para que dichos niños y jóvenes sean atraídos por ellas. De igual manera, no todos están en condiciones de asistir a las clases por las limitaciones sociales y las carencias económicas de sus familias; en el mejor de los casos, quienes logran matricularse, asistir y permanecer en las aulas, se ven obligados a

---

<sup>31</sup> Kliksberg, Bernardo, *Inequidad en la educación en América Latina: Algunas cuestiones estratégicas*, Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, Banco Interamericano de Desarrollo – BID, en <http://www.iacd.oas.org/LaEduca132/Kliksberg/kliksberg133.htm>.

<sup>32</sup> Kliksberg, Bernardo, *Inequidad en la educación en América Latina: Algunas cuestiones estratégicas*, Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, Banco Interamericano de Desarrollo – BID, en <http://www.iacd.oas.org/LaEduca132/Kliksberg/kliksberg133.htm>.

permanecer allí durante más tiempo del necesario. Los niños y jóvenes provenientes de familias pobres y muy pobres, heredan la condición socio-económica de sus progenitores, condición que simplemente se reproduce. “*En un análisis de la situación en 15 países de la región (BID, 1998), se ha verificado que en ellos los jefes de hogar del 10% más rico de la población tienen 11,3 años de educación, casi siete años más que los jefes de hogar del 30% más pobre*”<sup>33</sup>. El caso de la República Dominicana es particularmente importante, toda vez que logrando ser el tercer país de América Latina, después de Argentina y Chile, que más años de educación ofrece a los niños y jóvenes de la zona urbana que han cumplido los 18 años de edad y el primero cuando se trata de los niños y jóvenes de hasta 18 años de edad que residen en las áreas rurales, se muestra incapaz de lograr que los mismos rindan al ritmo con que deberían hacerlo, razón por la que pierde en promedio 3.5 años de gastos adicionales por alumno que logra retener.

Contrario a lo que cabría pensar, que existan escuelas en las diferentes comunidades no es suficiente. Las escuelas dominicanas, por ejemplo, ofrecen docencia en régimen de cuatro horas cada día, de lunes a viernes, en el caso de la educación básica, y de cinco horas en el caso de la educación media, de las cuales efectivamente se dedica a la enseñanza y al aprendizaje entre 57.5 y 87.0% del tiempo previsto. Cerca del 40% de los centros educativos del nivel básico son unidocentes\* y/o de enseñanza multigrado. Mientras que alrededor del 60% de la matrícula de educación media se aloja en planteles de educación básica y el 33% de la misma es atendida en horario nocturno durante entre dos a tres horas de docencia y excepcionalmente cuatro horas por día en un programa de enseñanza totalmente presencial. Una alta proporción de niños y jóvenes procedentes de familias pobres y muy pobres están obligados a aceptar esta oferta educativa o tienen que abandonar los estudios. “... *los niños y las niñas procedentes de hogares con bajo nivel educativo de sus padres tienen mucho menor posibilidad de alcanzar niveles avanzados de escolaridad; la probabilidad de que los hijos repitan el bajo nivel educativo de sus padres puede ser en algunos casos del 58% y hasta el 60%*”<sup>34</sup>.

Si bien los presidentes y jefes de gobierno americanos e iberoamericanos se han planteado como prioridad “*la creación de condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los*

---

<sup>33</sup> *Ibíd.*

\* Escuelas con un solo profesor que generalmente atiende niños de varios grados simultáneamente.

<sup>34</sup> Rivero, José, *Reforma y desigualdad educativa en América Latina*, Revista Iberoamericana de Educación, ¿Equidad en la educación?, Núm. 23, Mayo – Agosto 2000.

*efectos que se derivan de la desigualdad social y económica*”<sup>35</sup>, la superación de la inequidad de la educación continúa como un objetivo común de primer orden, tanto con respecto a los países con mayor desarrollo industrial, con relación a los países de la región, como en atención a la condición socio-económica y a la zona de residencia. El Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) para logros en estudiantes de 13 años, 1992, indica que en matemática, en la República Dominicana los estudiantes provenientes de centros educativos privados de élite tienen un 60% de rendimiento, los de centros privados de clase baja o públicos 41%, públicos ubicados en zonas urbano-marginales 29% y públicos rurales 31%. Mientras que en Ciencia en los centros educativos de los mismos estratos el rendimiento es de 52, 38, 29 y 29%, respectivamente.

Estos rendimientos tan pobres, incluso para niños y jóvenes matriculados en centros educativos privados de élite, cuestionan la calidad de la oferta educativa y reflejan un serio malestar de cara a los objetivos y metas de desarrollo que dichos países se han propuesto. Ni aún los sistemas educativos reputados como de mejor desempeño en América Latina, a excepción de Cuba, se equiparan a los rendimientos educativos que están logrando los países agrupados en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por ejemplo. Los resultados obtenidos en evaluaciones como las del TIMSS o el Programme for International Student Assessment (PISA) confirman que *“los rendimientos escolares están influidos no sólo por factores pedagógicos sino por otros que pesan más: la pobreza, la ruralidad, el grado de escolaridad de las madres y de la población en general”*<sup>36</sup>. En América Latina la educación que se ofrece a los niños y jóvenes pobres generalmente se caracteriza por la precariedad de los insumos y las limitaciones del contexto, en otras palabras, a los sectores pobres se destina una educación pobre.

Los más pobres en la República Dominicana y los demás países de América Latina enfrentan diversos retos para matricularse porque, aunque hay centros educativos a su disposición, frecuentemente están sobre-poblados, la planta física destartalada, carentes de agua potable y adecuadas instalaciones sanitarias, mobiliario inapropiado, sin biblioteca y otros materiales de apoyo pedagógico y sin equipos y recursos mínimos que les permitan ponerse en contacto, conocer y familiarizarse con el conocimiento práctico de las ciencias básicas y otras

---

<sup>35</sup> II Cumbre de las Américas, Abril 1998, Santiago de Chile, citado por Rivero.

<sup>36</sup> Rivero, José, *Reforma y desigualdad educativa en América Latina*, Revista Iberoamericana de educación, ¿Equidad en la educación?, Núm. 23, Mayo – Agosto 2000.

áreas de conocimiento vitales; para permanecer en las aulas, en razón de la limitación de los ingresos económicos que afecta a las familias, lo que dificulta sus posibilidades de satisfacer necesidades básicas como techo, alimentación, salud y transporte, viéndose en la necesidad de abandonar la escuela y participar en la generación de ingresos que contribuyan a paliar la situación familiar; y para lograr un rendimiento promedio al no poder ser asistidos por profesores debidamente calificados, dedicados integralmente a la jornada escolar y carecer de materiales, equipos y oportunidades para alcanzar así sea los rendimientos mínimos deseables. *“En países de Centroamérica y el Caribe (Guatemala, Haití, República Dominicana) el 83% de los niños de estratos altos terminan el quinto grado, y sólo el 32% de los de estratos pobres”*<sup>37</sup>.

Aunque el mayor nivel educativo de los hijos es una contribución a la superación de la pobreza que afecta a una elevada proporción de las familias en América Latina, una oferta educativa de baja calidad reduce las posibilidades en este sentido; una educación pobre reproduce la pobreza, convirtiéndose ésta en un círculo vicioso. Pero, como los índices de fertilidad son mayores en las familias más pobres, se produce una reproducción extendida de la condición socio-económica de los padres. *“Los niveles de bienestar al que acceden la mayoría de los niños están asociados casi completamente a sus familias de origen. Sin embargo, ello no se traduce en una proporción de niños pobres similar a la de los adultos del mismo perfil socio-económico. Ello es así, en primer lugar, porque los niños están sobre representados en las familias pobres... todos los países sin excepción presentan, como es esperable, mayores niveles de pobreza infantil que pobreza general”*<sup>38</sup>. Cuando se comparan los índices de pobreza en general con los índices de pobreza de la población en edad escolar, en ésta los índices son mayores. *“Se trata de que la educación se constituya en factor que permita superar el círculo vicioso de la pobreza, por el que los niños de las familias carentes no tienen otro futuro que seguir siendo analfabetos absolutos o funcionales como sus padres, ocupando puestos de trabajo marginales y viviendo en ambientes sin suficiente calidad de vida”*<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Banco Interamericano de Desarrollo (BID), *Inequidad en la educación en América Latina: Algunas cuestiones estratégicas*, Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, disponible en [www.iadb.org/etica](http://www.iadb.org/etica).

<sup>38</sup> Filgueira, Fernando et al, *Los límites de la promesa en América Latina. Una constatación global y cinco hipótesis antipáticas (versión preliminar): Globalización, pobreza y educación en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?*, Barcelona, octubre 2005, p.17.

<sup>39</sup> Rivero, José, *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización*, Miño y Dávila editores, Madrid 1999, p. 321.

Una proporción significativa de la población está impedida de superar su condición socio-económica, lo que genera inconformidad y presión sobre el sistema societario, que carente de respuestas adecuadas y oportunas no logra más que reeditar y posponer las crisis sociales. “*Se señala la gran posibilidad de que aparezcan sociedades cada vez más separadas, con élites modernas atrincheradas frente a masas excluidas, y que los excluidos formen comunidades que no se remitan a consensos cívicos nacionales, sino que tiendan a refugiarse en las idiosincrasias tradicionales-locales, regionales, étnicas, carnales y religiosas que refuerzan procesos de desintegración propicios para un atrincheramiento antimoderno y reacciones contrarias al desarrollo*”<sup>40</sup>. El incremento de la criminalidad y la delincuencia en sentido general que afectan a las sociedades latinoamericanas, la República Dominicana entre ellas, se asocia no sólo a la marginalidad, sino que probablemente sea parte de las consecuencias que está generando la exclusión.

Los países de la región apuestan a la educación, pero carecen de los recursos y de políticas indispensables para asumirla como un objetivo estratégico clave. El discurso público es claro, pero los presupuestos y programas gubernamentales en ejecución apelan a prioridades muy diversas en razón de la gran deuda social acumulada que los marca y condiciona. “*En sociedades como las latinoamericanas con vastos sectores de población viviendo en pobreza y miseria, la educación puede ser una poderosa fuerza de cambio social y devolución de dignidad y esperanza a los pobres, o por el contrario de persistir las fuertes inequidades que la marcan son un refuerzo permanente de los círculos perversos que conducen a la exclusión social, y la tornan en una situación sin salida*”<sup>41</sup>. Si bien existe una conciencia colectiva sobre la necesidad de desatar la potencialidad de la educación para contribuir al desarrollo sostenible, la mayor parte de los sistemas educativos de la región se ven limitados al tener que ocuparse de metas parciales, como son las relacionadas con la equidad y la matriculación de los niños y los jóvenes.

“*Una serie de factores ha contribuido a debilitar la idea generalizada de que la educación formal es el mejor camino para la movilidad social y para la superación de la pobreza. Uno de ellos es paradójico: la impresionante expansión de la cobertura escolar ha generado un nivel cada vez más alto de educación promedio. El nivel primario para muchos era*

---

<sup>40</sup> Ottone, Ernesto, *La apuesta educativa en América Latina*, Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, octubre 1998.

<sup>41</sup> Ottone, Ernesto, *La apuesta educativa en América Latina*, Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, octubre 1998.

suficiente; ahora, en cambio, cuando todos –o la mayoría– egresan de la educación primaria, las desigualdades se trasladan a exigencias de nivel medio o secundario”<sup>42</sup>. En la República Dominicana ha mejorado el nivel de escolaridad de la población, pero la movilidad social resulta imperceptible y la pobreza se incrementa en lugar de disminuir; la desigualdad afecta a más de la mitad de los jóvenes comprendidos entre los 14 y los 17 años de edad, carecen de cupos en el nivel medio o cursan grados que no se corresponden con la edad que poseen.

Con la oferta educativa que tienen a su disposición los más pobres, será muy difícil lograr rendimientos promedio a no ser que logren matricularse en centros educativos que constituyen la excepción, a pesar de estar ubicados en sectores de pobreza y acogerse a un régimen institucional común. En dichas escuelas pueden identificarse varios de los factores de efectividad escolar a nivel institucional comunes en estudios sobre escuelas efectivas en sectores de pobreza: *“Liderazgo con propósito; Visión, objetivos y metas compartidas; Concentración en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos; Implicación de los docentes; Claridad de derechos y responsabilidades de los agentes educacionales; Clima positivo; Expectativas elevadas y exigencia a los docentes; y Supervisión-seguimiento al progreso de la unidad educativa”*<sup>43</sup>. En la República Dominicana, relativamente pocos centros educativos logran reunir el conjunto de factores de efectividad escolar, incluso la dedicación de tiempo a la enseñanza y al aprendizaje de parte de profesores y estudiantes ha hecho crisis, a pesar de las acciones ejecutadas para mejorar el tiempo dedicado a los procesos que se desarrollan en el aula de clase. *“Los niños que asisten a escuelas privadas tienen más de 1200 horas de clases anuales, los de escuelas pública menos de 800, y los de escuelas rurales 400”*<sup>44</sup>.

Una reforma educativa pensada para mejorar la calidad de la educación que ofrecen las escuelas dominicanas deberá garantizar más tiempo dedicado a la enseñanza y al aprendizaje, profesores con una sólida formación profesional, debidamente actualizados y con pleno dominio de los contenidos curriculares, materiales educativos, libros de texto y textos de cultura general en cantidad y calidad suficientes y aulas acogedoras que garanticen la creación y el

---

<sup>42</sup> Rivero, José, “Reforma y desigualdad educativa en América Latina”, Revista Iberoamericana de Educación, ¿Equidad en la educación?, Núm. 23, Mayo – Agosto 2000.

<sup>43</sup> Pérez, Luz María, Bellei, Cristian, Raczynski, Dagmar, Muñoz, Gonzalo y otros, ¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, Primera Parte, UNICEP/Ministerio de Educación de Chile, Santiago 2004.

<sup>44</sup> Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Inequidad en la educación en América Latina: Algunas cuestiones estratégicas, Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, disponible en [www.iadb.org/etica](http://www.iadb.org/etica).



mantenimiento de ambientes que estimulen el aprendizaje, son algunos de los factores que deberían ser focalizados. *“Lo que habría que lograr es que los estudiantes en situación de pobreza obtengan una oferta de calidad suficiente que les proporcione conocimientos socialmente significativos y los denominados códigos universales de la modernidad”*<sup>45</sup>. Los más pobres requieren de una oferta educativa pertinente, que sea capaz de permitirles poner de relieve aprendizajes relevantes.

El Estado dominicano ha asumido la obligatoriedad de garantizar nueve años de educación inicial y básica gratuita a toda la población comprendida entre los cinco y catorce años de edad. Sin embargo, aunque el último año de educación inicial es gratuito para todos los niños de cinco años de edad, hasta ahora la cobertura para esa población sólo alcanza al 60% de la misma; mientras los hijos de las familias de clase media y alta reciben entre cuatro y cinco años de educación inicial, y son estos quienes figuran en las estadísticas, tanto en la República Dominicana como en el resto de los países de América Latina. *“Asisten a preescolar, instancia educativa considerada crucial en el mundo de inicios del siglo XXI, por su peso en la formación de las estructuras básicas, sólo el 14% de los niños de América Latina”*<sup>46</sup>. Las familias más pobres en la República Dominicana se ven imposibilitadas de enviar sus hijos a las escuelas de educación inicial, primero porque el Estado no ofrece cupos para niños menores de cinco años de edad, y segundo porque la disponibilidad de cupos gratuitos resulta insuficiente. Aún así, están en marcha numerosas estrategias en los 8,104 centros educativos de educación inicial que tienen como meta la superación del déficit que ha acumulado dicha oferta: *“El Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Inicial tiene como meta ampliar la atención a unos 40,080 niños/niñas de cinco años, a través de los 17 centros modelos y las 600 nuevas aulas dotadas con mobiliario educativo, y mejorar la calidad del servicio, a través de rehabilitación de aulas, dotación de mobiliario y materiales a un total de 5,434 aulas de Pre-Primario existentes, alcanzando a un estimado de alrededor de 105,928 niños matriculados en el Sistema Educativo en la actualidad. Los grupos objetos secundarios del proyecto incluyen madres, padres y tutores, proveedores de cuidados de salud que reciben capacitación en cuidado y desarrollo infantil. Se calcula que aproximadamente 10,000 padres, 4,500 profesores*

---

<sup>45</sup> Rivero, José, Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización, Miño y Dávila editores, Madrid 1999, p. 321.

<sup>46</sup> *Ibíd.*

y 2,700 directores (as) de centro recibirán entrenamientos en temas referidos a la educación inicial. Además se espera que los beneficios alcancen otros 80,000 beneficiarios indirectos”<sup>47</sup>.

Históricamente el sistema no sólo ha excluido la mayoría de los niños menores de cinco años y a los jóvenes que carecen de cupos en el nivel medio, la inequidad también se muestra en la tasa de analfabetos de 10 años y más, que en la zona rural es de 18.6% y en la urbana de 9.5%; las oportunidades que tienen los niños y jóvenes de educarse son precarias con relación a sus pares que residen en la zona urbana. Según datos de la Encuesta Nacional Demográfica y de Salud (ENDESA) 2002, de cada 100 niños que se matriculaban en el primer grado de la educación básica, completaban el cuarto grado solamente 60 si residían en la zona rural, y 80 si eran residentes urbanos; mientras que el octavo grado lo completaban 45 y 65, respectivamente. La limitación de la oferta de educación media y la imposibilidad de ofrecer cupos suficientes a los niños y jóvenes residentes en la zona rural, combinadas con la baja calidad de la educación a que en general tiene acceso la población escolar dominicana, convierten al sistema educativo en inequitativo, que no sólo deja niños y jóvenes fuera de las aulas, sino que elimina la posibilidad de que quienes asisten a la escuela por lo menos logren los rendimientos mínimos indispensables.

*“Los bolsones de analfabetismo coincidentes con bolsones de pobreza, las diferencias entre los servicios educativos ofrecidos en las ciudades y los que pueden llegar a zonas campesinas o indígenas, así como la inequitativa distribución de las partidas presupuestales a favor de los niveles y actores con mayor poder de presión son muestras de esa inequidad”*<sup>48</sup>. La persistencia de la inequidad rural queda evidenciada cuando se comparan las tasas de asistencia escolar, según ENDESA 2002, en básica las tasas neta y bruta eran de 86.0 y 115.6\*, respectivamente, sin diferencias notables por zonas; sin embargo, cuando se estudian las tasas de escolaridad en la educación secundaria, sí se encuentran notables diferencias en cuanto a las zonas de residencia. En educación media la tasa neta de escolaridad urbana era de 38.3, mientras que en la zona rural sólo alcanzaba 27.3; y de 61.8 y 45.4, cuando se trataba de la escolaridad bruta.

---

<sup>47</sup> Grupo Gestión Moderna, *Estudio sobre la evaluación de la calidad de la educación inicial: Informe final*, Santo Domingo, Mayo 2006, pp. 28-29.

<sup>48</sup> Rivero, José, *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización*, Miño y Dávila editores, Madrid 1999, p. 322.

### Tasa de cobertura bruta y neta, año 2004-2005

| Nivel                   | Población demográfica | Matrícula |           | Tasas |       |
|-------------------------|-----------------------|-----------|-----------|-------|-------|
|                         |                       | En edad   | Total     | Neta  | Bruta |
| Básico<br>(6 a 13 años) | 1,479,433             | 1,370,833 | 1,606,010 | 92.7  | 108.6 |
| Medio<br>(14 a 17 años) | 741,269               | 266,889   | 486.285   | 36.0  | 65.6  |

Fuente: SEE 2006.

El deterioro que sufriera la educación dominicana por la desatención pronunciada de que fuera objeto durante la década de 1980, provocó el surgimiento de un movimiento que colocó el tema educativo en el debate público. El empresariado dominicano inició profundas reflexiones en 1988 ante la amenaza de desintegración que pendía sobre el sistema escolar; se dieron cuenta de que *“Para poder incidir en el rescate de la educación básica sería necesario trabajar de mancomún con el Estado dominicano para buscar una solución global a la crisis...”*<sup>49</sup>. En ese momento nacieron Acción para la Educación Básica (EDUCA) y Plan Educativo, que tras un año de deliberaciones produjo el Decálogo Educativo, consistente en la identificación y propuesta de diez metas que según su parecer debían ser logradas en la década de 1990: *Eliminación total del analfabetismo; Establecimiento de la educación pre-escolar como obligatoria; Generalización de la educación primaria; Expansión de la educación técnica; Ampliación de la educación secundaria; Reorganización de la educación superior; Revalorización de la profesión de maestro; Mejoramiento de la formación docente; Elevación de la inversión en educación; y Ejecución de una campaña nacional de concientización*<sup>50</sup>. En diciembre de 1992 tuvo lugar el congreso del PDE, cuya ejecución se iniciara al año siguiente poniendo marcada atención en la educación básica; aún así fueron ejecutadas diversas acciones en áreas específicas, tales como el desarrollo de laboratorios de informática, centros educativos apoyados con videos educativos y monitores de televisión, suministro de libros de texto y otros materiales educativos y formación permanente para el desarrollo profesional de directivos y docentes. *“Si bien es positiva la alta atención a la educación básica, es preocupante la poca importancia que se presta a la de nivel*

\* El dato oficial parece más razonable. La tasa neta se refiere a la población con la edad correspondiente que está matriculada en el nivel con relación a la población general con edades que corresponden al nivel, mientras que la bruta alude a la matriculación en el nivel sin importar la edad pero referida a la población general con las edades correspondientes al nivel.

<sup>49</sup> Secretaría de Estado de Educación, *Síntesis de la evaluación a medio término del Plan Decenal de Educación*, Serie Gestión Educativa Núm. 3, SEE-PNUD-UNESCO, Santo Domingo 2000, p. 1.

<sup>50</sup> Secretaría de Estado de Educación, *Síntesis de la evaluación a medio término del Plan Decenal de Educación*, Serie Gestión Educativa Núm. 3, SEE-PNUD-UNESCO, Santo Domingo 2000, p. 2.

*secundario... En efecto, cerca del 50% de los recursos presupuestales fueron dedicados a educación primaria, entre 6 y 7% a educación secundaria y entre 12 y 14% a educación universitaria*<sup>51</sup>. La limitación de la inversión que generalmente ha caracterizado a la educación secundaria ha dificultado la introducción de algunas reformas consideradas durante mucho tiempo como indispensables: formación inicial de los recursos humanos directivos y docentes, construcción masiva y equipamiento de aulas, adecuación curricular e implementación y desarrollo de un sistema de gestión educativa, entre otras.

Una inversión por estudiante que oscila entre US\$ 200.00 y US\$ 300.00 anuales en el sector público y entre US\$ 300.00 y US\$ 5,000.00 en el privado hará que el sistema sea inequitativo por necesidad. Los montos invertidos anualmente por estudiante colocan la República Dominicana por debajo del promedio latinoamericano que es de US\$ 403.00, marcando una tendencia más bien hacia la baja que representan los países más pobres de África, los cuales promedian una inversión pública de US\$ 83.00 por estudiante y los del África subsahariana que sólo invierten US\$ 40.00. Cuando se estudia la serie del gasto público por estudiante, se observa que hasta 1995 éste era mayor para los estudiantes de educación secundaria y menor a partir de 1996, a excepción del 1997 cuando se gastó US\$ 121.47 por estudiante de educación básica y US\$ 132.63 por estudiante de educación media.

## **6.5 Eficiencia interna y resultados escolares**

La educación de calidad o como otros prefieren, la calidad de la educación, nos interpela a una breve reflexión sobre varios aspectos complementarios del mayor interés: la calidad y el contenido de la enseñanza, el acceso a la misma, la apertura del sistema y la eficacia de los recursos. En primer lugar la calidad afecta al mismo proceso de aprendizaje de jóvenes y adultos, a fin de que puedan desarrollar mejor sus propias capacidades y desplegar su potencial de cualidades como individuos, como miembros responsables de una determinada sociedad y como agentes activos del desarrollo económico y social.

La calidad educativa, en segundo término, concierne al proceso de enseñanza en sí mismo, del que son agentes destacados los profesores y los formadores, es decir, la calidad en la

---

<sup>51</sup> PNUD, *Informe nacional de desarrollo humano, República Dominicana 2005: Hacia una inserción mundial incluyente y renovada*, Oficina de Desarrollo Humano: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santo Domingo 2005, p.173.

educación recaba un mejoramiento de la formación inicial y de la formación permanente de los profesores y de los formadores, en cuanto al contenido de su formación, a su capacidad de motivar a los estudiantes en su viaje por un camino único e individual hacia el conocimiento. Esta calidad de la educación implica prestar especial apoyo a los profesores y formadores que se ocupan de grupos desfavorecidos o de adultos, en primer término para que se dediquen a esta difícil tarea y en segundo término facilitándoles los recursos, los instrumentos y los materiales para ayudar a la gente a aprender<sup>52</sup>.

En tercer lugar, la calidad en la educación implica el necesario incremento de la alfabetización y la formación aritmética elemental que implica unos recursos metodológicos y de cálculo de profunda influencia cognitiva y de gran valor formativo: 1º) la lectura comprensiva y el comentario de textos son la mejor introducción a la diversidad de métodos, lo que implica entender la lectura, reproducir e interpretar lo leído, que se complementa con la escritura y la composición; 2º) No escribir y no exigir la escritura es privar del instrumento más eficaz para dotar de competencias, no sólo asociadas a la comunicación sino al análisis en general y a la configuración de aptitudes para la planificación, la invención y la innovación. La escritura es la mediación más eficaz para la clarificación mental y de la conciencia, por tanto, escribir y organizar discursivamente los conocimientos, experiencias y vivencias supone dotarse del equipamiento más importante para alcanzar la flexibilidad en las competencias operativas que imponen los cambios tecnológicos<sup>53</sup>.

Por último, una educación de calidad acentuará que el aprendizaje ha de ser permanente, lo cual exigirá cambios, a veces no fáciles de instaurar, en los procedimientos educativos y de formación respecto de los profesores actuales, los futuros profesores y los estudiantes. La calidad educativa ha de hacerse compatible con un aprendizaje más atractivo. Si se quiere que el aprendizaje sea asequible para todos, en todas las etapas de la vida, habrá que empezar por hacer atractivo el aprendizaje. En este contexto ha de plantearse la cuestión de los incentivos para seguir aprendiendo, o considerar en qué medida los servicios que se prestan a los ciudadanos –en este contexto el servicio educativo– están orientados a la demanda. Al alcanzar la edad en que pueden dejar la educación o la formación convencionales, los jóvenes tienden cada vez más (con unos mercados de trabajo reducidos) a incorporarse a un empleo remunerado, por lo que se

---

<sup>52</sup> Comisión de las Comunidades Europeas, *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos (10, 11, 12, 13, 14 y 15)*, Bruselas 31/01/2001.

<sup>53</sup> Maceiras, Manuel, *Política educativa, tecnociencia y desarrollo*, (Artículo inédito), p.19.

les han de presentar otros incentivos que contrarresten al de la remuneración. En etapas más avanzadas de la vida también surge el problema de la financiación del aprendizaje de actualización de competencias, de habilidades, de conocimientos, aunque en un contexto diferente. En el marco del aprendizaje permanente, el empleo y el aprendizaje no deben verse como algo mutuamente excluyente.

La educación de calidad ha de plantear estas cuestiones cuyas soluciones serán diferentes en distintos momentos y en ámbitos diferentes, ya que siempre son posibles otras alternativas, otras maneras de afrontar los asuntos educativos. En todo caso lo importante es plantear las cuestiones y decididamente perseguir las pertinentes soluciones.

América Latina, y particularmente la República Dominicana, enfrentan serias dificultades al no poder ofrecer educación de calidad a todos los niños y jóvenes que están en edad escolar, como al resto de la población. Si bien se formulan propuestas y se ejecutan políticas pensadas y diseñadas con el propósito de superar los problemas relacionados con la inequidad y la mala calidad de la educación, los resultados indican que se requieren nuevas y más acciones centradas en la superación de dichos males, que afectan de manera particular a los más pobres de la región. Se requiere la implementación de estrategias que asuman como objetivos prioritarios la despenalización de esa parte de la población, que de hecho es proporcionalmente superior a la que sí dispone de servicios educativos adecuados, en cantidad y calidad suficientes.

No obstante, los progresos habidos en equidad quedan evidenciados en las mejorías comparativas que reflejan los países de la región en sus tasas de escolaridad. Aún así, en algunos casos los índices de rendimiento educativo se mantienen estáticos o muestran cambios poco relevantes; tal como expresa Ernesto Ottone en su artículo publicado en la revista de la CEPAL: *“... a los problemas de cobertura que aún enfrenta un número de países menos desarrollados, se suman hoy, en todos, graves problemas relativos a la calidad y a la pertinencia de la educación, la tasa de repitencia se encuentra entre las más altas del mundo, concentrándose en los primeros grados, y el 40% de los niños escolarizados abandonan la escuela antes de finalizar la educación primaria”*<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Ottone, Ernesto, *La apuesta educativa en América Latina*, Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, Octubre 1998.

El sistema educativo dominicano no ha podido mejorar sustancialmente la calidad de su oferta que, por el contrario, se ve aún más amenazada por los esfuerzos de cobertura que está obligado a realizar; en razón de la expansión, se mantienen los viejos problemas de rendimiento y surgen los propios que ésta genera. Peor aún, la ampliación de la cobertura lograda en educación básica se mantiene como una aspiración en el nivel medio: *“El sistema educativo dominicano exhibe las consecuencias de una rápida ampliación del acceso, que conlleva a un abultamiento de la matrícula con edad no apropiada para el grado al que asisten, o sobreedad... El porcentaje de matrícula con sobreedad en el primer grado de media marca un fuerte reingreso al sistema educativo, pero también un alto fracaso exhibido por la tasa de repitencia”*<sup>55</sup>.

Todavía la oferta de educación media deja fuera de la escuela cerca de las dos terceras partes de los jóvenes comprendidos entre los 14 y los 17 años de edad, mientras que la cuarta parte de los matriculados reciben una educación que no satisface los requerimientos mínimos de calidad deseables; el rendimiento de los niños y jóvenes escolarizados se mantiene por debajo del promedio de la región. Sin embargo, cuando se comparan los niveles de rendimiento que alcanzaban los estudiantes dominicanos a principios de la década de 1990 con los obtenidos por sus pares 10 años después, se infiere que las reformas introducidas al sistema educativo durante los últimos años han rendido frutos. *“La línea de base del Plan Decenal (de Educación) muestra que al principio de la década el sistema educativo tenía una eficiencia interna abismal, donde sólo el 22% de la cohorte de alumnos que ingresaban al primer grado lograban graduarse de octavo grado. La mejora en los últimos 10 años se evidencia en el aumento logrado en la eficiencia interna, donde el número de egresados del octavo grado habría aumentado en 23*

---

<sup>55</sup> Álvarez, Carola, *La educación en la República Dominicana. Logros y desafíos pendientes*, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones (Estudio Sectorial), Washington, D.C., diciembre 2004. Refiriéndose a la región, Fernando Filgueira coordinó un estudio: *Los límites de la promesa educativa en América Latina. Una constatación global y cinco hipótesis antipáticas*, la versión preliminar de cuyos resultados presentó mediante conferencia bajo el título: *Globalización, pobreza y educación en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?*, en la que asegura que *“Luego de un importante crecimiento de la cobertura y el egreso entre 1990 y 2000, la evidencia indica que con cinco años de postergación, para darnos tiempo y evaluar los efectos sociales de estos logros educativos, ni la pobreza, ni el empleo, ni la desigualdad parecen haberse movido en la dirección deseada”*; lo que indica que aunque el esfuerzo en educación es válido, la persistencia de los déficit estructurales anulan o disminuyen los efectos de la educación. El estudio realizado por Carola Álvarez y un equipo del Banco Interamericano de Desarrollo encontró que *“Solamente el 10% de los que ingresan al primer grado (de la educación primaria) finalizan la secundaria a tiempo”*.

puntos porcentuales. La tasa de graduación final de una cohorte proyectada con datos del año escolar 1998-1999 fue de aproximadamente del 53%”<sup>56</sup>.

A los problemas de inequidad y bajo rendimiento del sistema educativo en la República Dominicana se les suman otras dificultades que tienden a entorpecer la superación de las deficiencias que lo caracterizan y condicionan. La carencia de un sistema de información ágil, confiable y de fácil manejo contribuye a impedir que los planes de trabajo y la implementación de determinadas políticas tengan los resultados y el impacto esperados; pero, de igual modo, las informaciones obtenidas por medios alternativos no reflejan la realidad cabalmente y pocas veces se corresponden bis a bis con ella, minimizando o sobredimensionando los problemas. “Según determinó el Banco Mundial, para completar los 8 años de primaria se requieren en promedio casi 14 años de gastos por estudiante. El costo para producir un egresado de educación secundaria es aún más alto: se requieren 28 años de gastos para producir un egresado que haya completado 12 años de estudios preuniversitarios”<sup>57</sup>, este hallazgo a todas luces parece exagerado.

A pesar de la mejoría del rendimiento interno registrado, todavía los logros distan de los mínimos deseables. En un estudio comparativo sobre el rendimiento interno de los sistemas educativos de varios países de América Latina, Miguel Urquiola y Valentina Calderón incluyen datos que les permiten relacionar matrícula y rendimiento:

| Un ordenamiento "resumido" de países por matrícula y efectividad |   |                              |                        |                      |
|--|---|------------------------------|------------------------|----------------------|
| Grupo por matrícula  |   | Grupo de efectividad         |                        |                      |
|  | 1 (Mejor desempeño)                     | 2                            | 3                      | 4 (Peor desempeño)   |
| 1 (Mejor desempeño)  | Argentina<br>Chile<br>Panamá<br>Uruguay |                              | Jamaica                | República Dominicana |
| 2  |   | Bolivia<br>Perú<br>Venezuela | Paraguay<br>Perú       | Belice<br>Brasil     |
| 3  | México                                  | Colombia<br>Ecuador          | Costa Rica<br>Paraguay |                      |
| 4 (Peor desempeño)   | El Salvador                             | Guatemala                    | Haití                  | Nicaragua            |

<sup>56</sup> Ibídem.

<sup>57</sup> PNUD, *Informe nacional de desarrollo humano, República Dominicana 2005: Hacia una inserción mundial incluyente y renovada*, Oficina de Desarrollo Humano: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santo Domingo, 2005, p. 173.



Fuente: Urquiola y Calderón 2005.

*“Las filas indican que los que presentan mejor desempeño en términos de matrícula son Argentina, Chile, la República Dominicana, Jamaica, Panamá, y Uruguay. Sin embargo, las columnas sugieren que, dentro de ese grupo, Jamaica y parcialmente la República Dominicana se desempeñan de manera mucho peor en la transformación del contacto de los niños con el sistema escolar a años de escolaridad”<sup>58</sup>. La interpretación de Urquiola y Calderón es coincidente con las conclusiones de otros investigadores al destacar los años que han tenido la oportunidad de permanecer en la escuela los jóvenes dominicanos, así como la pérdida que representa para el país su bajo aprovechamiento. “Altos niveles de asistencia no implican en todos los casos un adecuado progreso educativo. La República Dominicana y Chile, por ejemplo, tienen los niveles de asistencia más altos de la región, la mayoría de sus jóvenes permanecen en el sistema educativo y no se retiran al mercado laboral hasta después de los 16 años. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes en República Dominicana completan en promedio menos años que los chilenos. Esto es atribuible en parte a la alta sobreedad con la que los alumnos dominicanos asisten a la escuela, a la baja eficiencia interna del sistema relacionada a baja calidad de aprendizajes”<sup>59</sup>.*

Los jóvenes dominicanos de 18 años de edad han permanecido en la escuela durante 11.8 años; lo que coloca a la República Dominicana en el segundo lugar respecto a los demás países de América Latina, superada sólo por Chile y Argentina, cuyos jóvenes de 18 años de edad, permanecen en la escuela durante 12.1 años. Sin embargo, tal como puede observarse en el cuadro, el aprovechamiento se reduce notablemente, al poseer un nivel equivalente a sólo 8.3 grados, colocándose en uno de los últimos lugares, superando solamente a Brasil y Nicaragua entre los 21 países que fueron comparados. Esa ineficiencia representa una pérdida de 3.5 años de gastos adicionales por cada uno de los jóvenes en la edad de referencia; situación por demás insostenible.

---

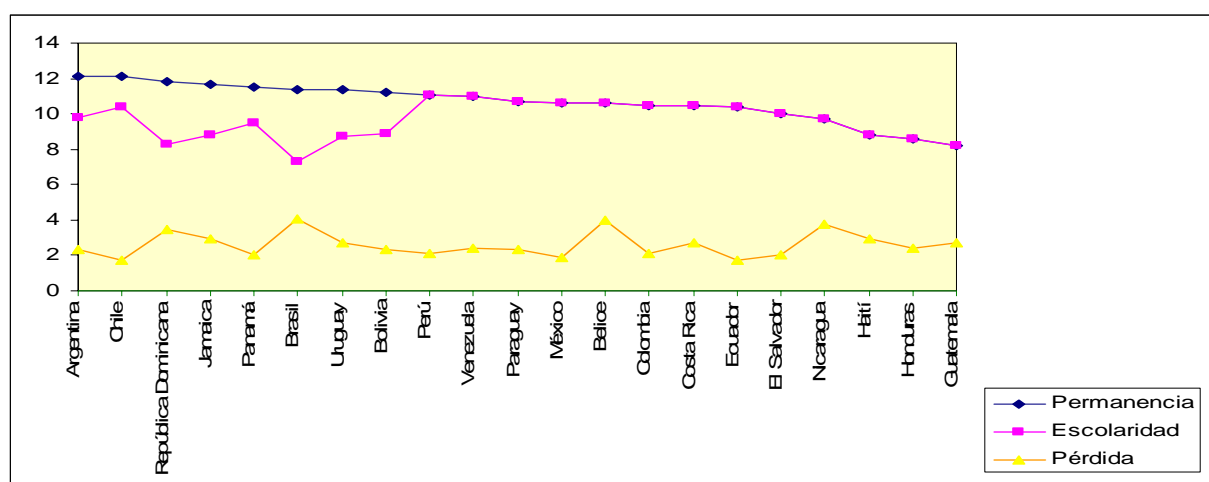
<sup>58</sup> Urquiola, Miguel y Calderón, Valentina, *Manzanas y naranjas: Matrícula y escolaridad en países de América Latina y el Caribe*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., Enero 2005, p. 24.

<sup>59</sup> Cabrol, Marcelo E., *Los desafíos de la educación secundaria: ¿Qué nos dice el análisis de flujos?*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., 2002, p.

| Años de permanencia, escolaridad y pérdida en la escuela en varios países de América Latina |                    |                 |             |
|---|--------------------|-----------------|-------------|
| País  | Años en la escuela | Años de escolar | Años de más |
| Argentina   | 12.1               | 9.8             | 2.3         |
| Chile   | 12.1               | 10.4            | 1.7         |
| <b>República Dominicana</b>   | <b>11.8</b>        | <b>8.3</b>      | <b>3.5</b>  |
| Jamaica   | 11.7               | 8.8             | 2.9         |
| Panamá  | 11.5               | 9.5             | 2           |
| Brasil  | 11.4               | 7.3             | 4.1         |
| Uruguay   | 11.4               | 8.7             | 2.7         |
| Bolivia   | 11.2               | 8.9             | 2.3         |
| Perú  | 11.1               | 9.0             | 2.1         |
| Venezuela   | 11                 | 8.6             | 2.4         |
| Paraguay  | 10.7               | 8.4             | 2.3         |
| México  | 10.6               | 8.7             | 1.9         |
| Belice  | 10.6               | 6.6             | 4           |
| Colombia  | 10.5               | 8.4             | 2.1         |
| Costa Rica  | 10.5               | 7.8             | 2.7         |
| Ecuador   | 10.4               | 8.7             | 1.7         |
| El Salvador   | 10                 | 8.0             | 2           |
| Nicaragua   | 9.7                | 5.9             | 3.8         |
| Haití   | 8.8                | 5.9             | 2.9         |
| Honduras  | 8.6                | 6.2             | 2.4         |
| Guatemala   | 8.2                | 5.5             | 2.7         |

Fuente: Urquiola y Calderón 2005.

### Matriculación, escolaridad y pérdida en jóvenes de 18 años



Fuente: Urquiola y Calderón 2005.

La ejecución de una reforma destinada a superar esos índices de escolaridad y de rendimiento resulta indispensable para países que como la República Dominicana centran las expectativas de su desarrollo en la educación; máxime tratándose de un sistema que históricamente ha hecho progresos con relación a sus pares del continente. *“Entre las décadas de 1930 y 1970 la región latinoamericana aumentó la escolaridad promedio en 4,6 grados. En este mismo período la República Dominicana aumentó su escolaridad promedio en 5,9 grados, colocándola entre los países de mayor rendimiento durante este período. En términos comparativos, Corea y Taiwán aumentaron en 6,8 y 6,5 los grados promedio de escolaridad durante esas cuatro décadas”*<sup>60</sup>. En lo que respecta a educación media, *“En 1992 la tasa bruta de matriculación era 23%”*<sup>61</sup>; en el 2005 la tasa de matriculación en educación media alcanzó el 66%.

El nivel medio, no obstante las mejorías que pudiera experimentar con la implementación de reformas focalizadas en la cobertura y la calidad de la educación, debe contar con lo que acontezca al interior del nivel básico, como ha venido ocurriendo a partir del año escolar 1992-1993 con la ejecución del PDE. Las mejoras provocadas por el PDE han producido un fuerte empuje en la educación básica, reingresaron muchos desertores y se incrementó la extra-edad; fenómenos que años después están repercutiendo en la educación media. El siguiente cuadro permite apreciar algunos de los indicadores relacionados con la eficiencia interna en educación básica, datos que impactan y condicionan al nivel medio.

| <b>Indicadores de eficiencia interna del nivel básico (2000)</b> |                     |              |              |                      |              |              |                 |
|--|---------------------|--------------|--------------|----------------------|--------------|--------------|-----------------|
|  | <b>Primer Ciclo</b> |              |              | <b>Segundo Ciclo</b> |              |              | <b>Promedio</b> |
|  | <b>Urbana</b>       | <b>Marg.</b> | <b>Rural</b> | <b>Urbana</b>        | <b>Marg.</b> | <b>Rural</b> |                 |
| Repitencia anual   | 5.3                 | 5.2          | 12.5         | 4.4                  | 6.5          | 10.3         | 7.4             |
| Deserción anual  | 8.8                 | 11.7         | 12.4         | 10.5                 | 14.1         | 14.1         | 11.9            |
| Sobreedad (%)  | 36                  | 39           | 44           | 46                   | 48           | 59           | 45.3            |
| Tasa graduación (%)  | 80                  | --           | 60           | 65                   | --           | 45           | 62.5            |

Fuente: Álvarez, Carola 2004.

<sup>60</sup> Álvarez, Carola, *La educación en la República Dominicana. Logros y desafíos pendientes*, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones (Estudio Sectorial), Washington, D.C., diciembre 2004, p. 7.

<sup>61</sup> *Ibíd.*, p. 9.

Existe una correlación entre la proporción de estudiantes que repite el grado y la tasa de éxito, ya que la una implica a la otra. De igual modo, en la medida en que se incrementa el número de repetidores, crece la insatisfacción de las familias y la comunidad con relación al centro educativo, lo que probablemente prolongue más de lo debido la falta de compromiso de las mismas con las reformas de que precisan las escuelas, ya que los padres y las madres de familia estarían más dispuestos a identificarse con la consecución de objetivos educacionales en aquellos centros que muestren mejores resultados. Esta identificación de las familias con las escuelas a que asisten sus hijos es un factor clave cuando de mejorar la eficacia escolar se trata.

Hay cuatro o cinco factores que comúnmente se citan como características básicas de las escuelas eficaces, y tratándose de un país con bajo nivel de industrialización, el centro educativo se constituye en factor preponderante: “...*fuerte liderazgo educativo, altas expectativas sobre el logro de los estudiantes, énfasis en aptitudes básicas, clima seguro y ordenado y evaluación frecuente del progreso de los alumnos*”<sup>62</sup>. La satisfacción general, la mejoría constante de la tasa de éxito y la reducción del número de repetidores, unidos a la valoración de la metodología de enseñanza y el aprecio por el trabajo en equipo, son pautas fundamentales con las que habrá de contar la educación media dominicana para encarar el estado crítico que la marca.

Los estudios sobre escuelas eficaces, y particularmente los centrados en el clima escolar o confianza relacional como también se lo denomina, que son los intercambios interpersonales y sociales en las comunidades de aprendizaje: respeto, competencia, integridad e imagen entre directivos, docentes, estudiantes y familias, destacan que ésta es menos relevante en los países industrializados, y más relevante en los países no o poco industrializados: “*La importancia de la escuela es mayor en la medida en que los niveles de industrialización son menos*”<sup>63</sup>. El ensayo de Brunner y Elacqua indica que “*En el caso de los países desarrollados, los estudios atribuyen un peso de 80% a la familia y la comunidad... Sin embargo, en los países en vías de desarrollo, los factores relacionados a las escuelas son más importantes en explicar la varianza en el*

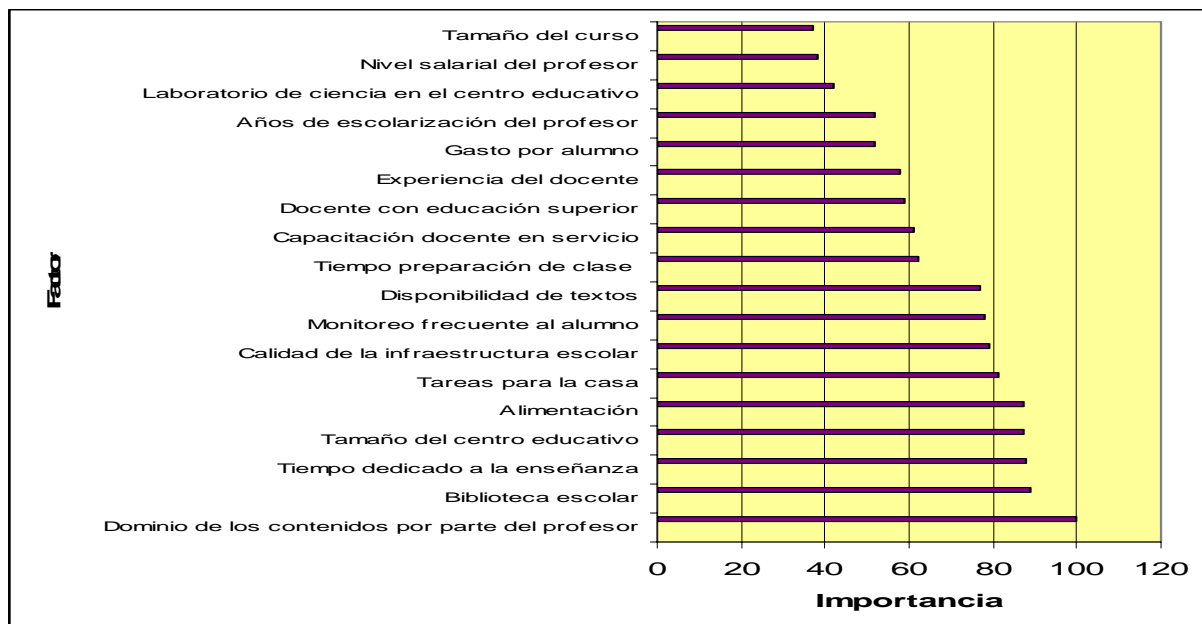
---

<sup>62</sup> Piñeros Jiménez, Luís Jaime y Rodríguez Pinzón, Alberto, *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*, The World Bank, Latin America and the Caribbean Regional Office, LCDHD, Paper Series: Department of Human Development, Núm. 36, Diciembre 1998, p. 4.

<sup>63</sup> Ibídem. Igualmente, José Joaquín Brunner y Gregory Elacqua, en su ensayo: *Factores que inciden en la educación efectiva*, aseguran que el entorno familiar de los alumnos, la calidad de la comunidad donde residen y la efectividad de la escuela son los factores básicos que explican los resultados escolares medidos por el logro de aprendizaje de los alumnos; además, identifican las variables que a nivel de escuela, de la sala de clase y del sistema en su conjunto tienen la mayor probabilidad de compensar educacionalmente las desigualdades de origen socio-familiar de los alumnos y de producir buenos resultados.

rendimiento de los alumnos... Porque al ser las sociedades desarrolladas más igualitarias en la distribución del ingreso, todas las familias transmiten un monto de capital cultural similar a sus hijos, aunque la naturaleza de ese capital varía fuertemente según cuales sean las prácticas iniciales de socialización, las expectativas respecto al futuro desarrollo ocupacional de los niños y los códigos lingüísticos empleados en el hogar. En cambio, en las sociedades en vías de desarrollo, debido a su grado más alto de desigualdad, la escuela está llamada a compensar las diferencias de origen sociofamiliar, pudiendo incidir más enérgicamente en los resultados escolares... Estos hallazgos sugieren que, en los países en vías de desarrollo, incluso pequeños cambios en los recursos de la escuela pueden tener efectos dramáticos en el logro académico de los estudiantes... Por ejemplo, en América Latina, la escuela explica alrededor de un 40% de la varianza de los resultados entre escuelas... En general, se estima que el efecto escuela depende, en alrededor de 2/3 partes, de la calidad de la docencia impartida”<sup>64</sup>. Tiene sentido, en consecuencia, identificar los factores relacionados con la escuela, y particularmente con el aula de clase, que resultan determinantes para que un centro educativo sea calificado como eficaz, aquellos que hacen posible que los estudiantes alcancen los mejores logros.

#### Porcentaje de estudios confirmatorios de los insumos asociados positivamente a los resultados escolares



Fuente: Brunner y Elacqua, tomado de Fuller 1994.

<sup>64</sup> Brunner, José Joaquín y Elacqua, Gregory, *Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia internacional*, disponible en [http://mt.educarchile.cl/archives/Factores\\_EDU\\_2004.pdf](http://mt.educarchile.cl/archives/Factores_EDU_2004.pdf).

El clima escolar provoca la confianza necesaria en directivos, profesores, estudiantes, padres y madres de familia, facilita la innovación y la solución de problemas y estimula la cooperación y el trabajo en equipo, por lo que siempre será necesario preguntarse si la implementación de una nueva política educativa provocará la confianza necesaria<sup>65</sup>. Brunner y Elacqua identifican las variables que inciden en la efectividad escolar a partir de las investigaciones de Woessman 2001, Sheerems 1992 y 2000, Cotton 1995, Sammons, Hillan y Mortimore 1995, Levine y Lezotte 1990 y Purkey y Smith 1983:

#### Variables que inciden en la efectividad escolar

| Nivel de la Escuela   | Nivel del Aula  | Nivel del Sistema   |
|---|---|---|
| Liderazgo y cooperación.  | Focalización en aprendizaje de destrezas básicas.                       | Las familias tienen opciones diversas para elegir entre escuelas.             |
| Clima de aprendizaje centrado en resultados.                      | Altas expectativas respecto a todos los alumnos.                        | Las escuelas deciden qué métodos de enseñanza emplearán.                      |
| Monitoreo continuo del progreso de los alumnos.                   | Aprovechamiento óptimo del tiempo.                                      | Currículo con prioridades y metas claramente definidas                        |
| Evaluación frecuente del desempeño de los profesores.             | Profesores con sólida formación inicial.                                | Se evalúa exteriormente a la escuela para medir el valor agregado.            |
| Reconocimiento e incentivos a los profesores por su desempeño.    | Los profesores reciben capacitación orientada a la práctica.            | Son provistos los insumos necesarios.   |
| Gestión autónoma con poder de decisión sobre el personal docente. | Profesores planifican sus actividades y tienen tiempo para prepararlas. | El gasto por alumno toma en cuenta las desigualdades de origen entre alumnos. |
|   | Se asignan tareas para el hogar.  | Hay apoyo para la investigación y las políticas se basan en evidencias.       |

Fuente: Brunner y Elacqua 2003.

Como el sistema educativo dominicano ha logrado ampliar el acceso y han regresado a la escuela numerosos desertores, particularmente en la zona urbana, habría que preguntarse cómo han sido afectadas la relación profesor/estudiantes, la capacidad de gestión y la buena utilización de los recursos, y qué impacto provocan estos fenómenos sobre la confianza relacional o el

<sup>65</sup> Bryk, Antony S. y Schneider, Barbara, *Confianza en escuelas: Un recurso básico para la mejora*, Fundación Sage Russell, Nueva York 2002.

clima escolar en los centros educativos de educación secundaria. Particularmente en América Latina el factor socio-económico requiere ser controlado para evitar que afecte el resultado académico que en países caracterizados por la pobreza depende más bien de la educación que los niños y jóvenes reciben en la escuela.

Los modelos de eficacia contribuyen a entender el clima escolar y los factores asociados al rendimiento escolar en mejor forma; el modelo de Bert Creemers de 1994, por ejemplo, está centrado en el clima escolar como elemento preponderante entre los diversos factores asociados al rendimiento educativo, y “*Representa el mejor predictor de las tres variables consideradas como producto (tasa de éxito, porcentaje de repetidores y satisfacción global) y condiciona (o es condicionado por) dos factores clave de proceso: la valoración del trabajo en equipo y la valoración de la metodología utilizada en el centro*”<sup>66</sup>. Creemers agrupa las variables en cuatro niveles, a partir de los cuales efectúa el análisis: contexto, escuela, aula y alumno.

*Contexto*, hay un contexto cercano y más próximo a los procesos educativos que es el contexto interno de la escuela y no sólo el contexto externo, el interno es asumido en los procesos, mientras que aquel está referido a los insumos, que son los recursos y servicios que definen las políticas y programas que se ejecutan. El contexto social y cultural comprende la comunidad local y las administraciones regional y general; sean administraciones públicas o privadas se trata de una variable importante en la determinación de la eficacia y los factores asociados a ésta.

*Escuela*, es un escenario apropiado para la articulación de los objetivos y las metas que comparte la comunidad de aprendizaje, constituida por comunitarios, padres de familia, estudiantes, profesores, directivos y empleados del centro educativo; los grupos y equipos de trabajo comparten responsabilidades conforme al rol que cada uno asume en atención a su naturaleza. Además de la coordinación de estos equipos de trabajo, la escuela impulsa el desarrollo personal y profesional de los implicados y determina cómo anda la pedagogía y cómo funciona la gestión de la propia escuela.

*Aula*, el estudio de esta variable es central en razón de su riqueza como escenario natural de la práctica pedagógica; en ella es posible valorar el nivel de calidad de la educación que se ofrece, así como el desarrollo de los métodos, la pertinencia de las estrategias y la eficacia de las

---

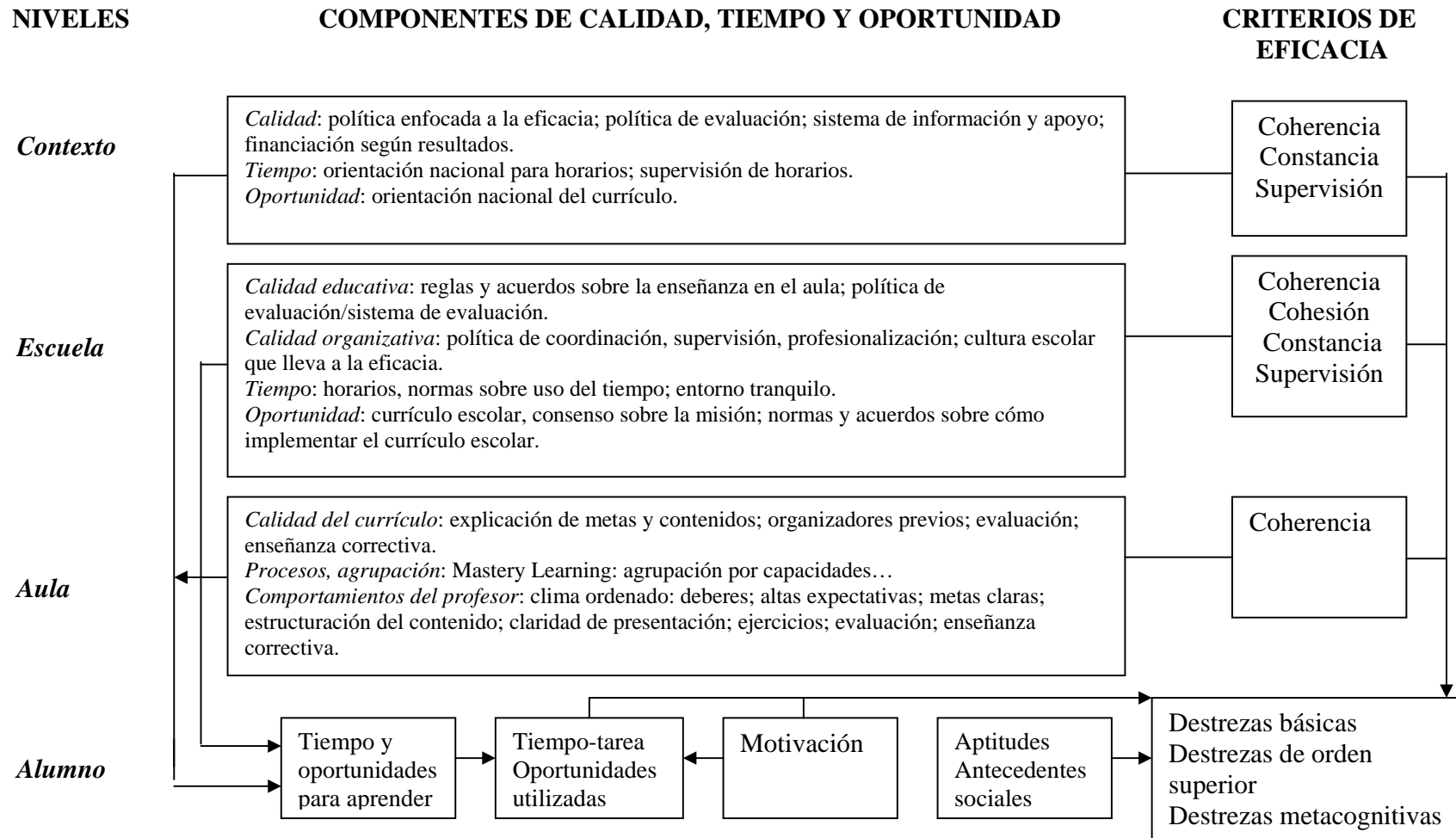
<sup>66</sup> Muñoz-Repiso, Mercedes, Murillo, F. Javier, Barrio, Raquel, Brioso, Ma. José, Hernández, Ma. Lourdes y Pérez-Albo, Ma. José, *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Núm. 114, Madrid 1999, p. 19.

técnicas pedagógicas y comunicacionales que emplea el profesor; de igual modo, es posible determinar el tiempo que específicamente se emplea en los procesos de enseñanza y aprendizaje que allí tienen lugar. La variable aula facilita el conocimiento del desarrollo curricular.

*Alumno*, indagar a nivel de alumno permite conocer su aptitud y predisposición para el aprendizaje, los cuales incrementan o disminuyen sus posibilidades para aprender, las habilidades que pone en juego para entender y apropiarse de la enseñanza que se les provee y su perseverancia, así como la calidad de la educación que recibe a partir de la evaluación del rendimiento, que es determinado a partir de los resultados que logra. Permite determinar cuál es la eficacia interna del sistema en atención a la retención, la promoción y el egreso del alumno en el tiempo previsto.

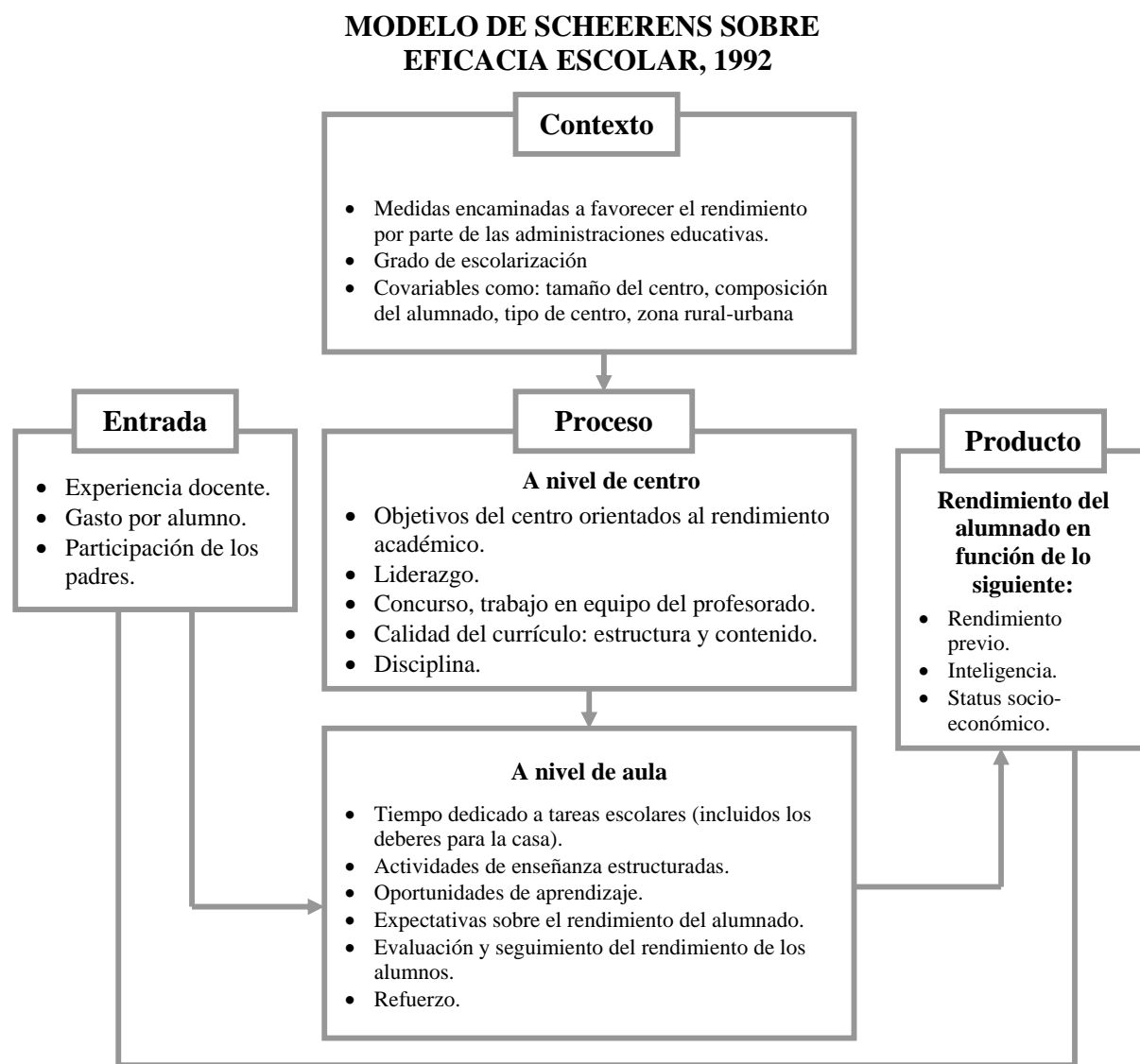


# **MODELO DE EFICACIA ESCOLAR DE CREEMERS, 1994**



Fuente: Muñoz-Repiso, Murillo y otros 1999.

Otro modelo, sobre eficacia escolar, y probablemente el más aceptado por la comunidad científica es el de Jaap Scheerens<sup>67</sup>, que clasifica o agrupa los indicadores en cuatro grupos: contexto, entrada, proceso y producto. Según afirma F. Javier Murillo Torrecilla, asesor técnico docente del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), refiriéndose al trabajo



Fuente: Muñoz-Repiso, Murillo y otros 1999.

<sup>67</sup> El doctorando trabajó con este autor, con Luís Jaime Piñeros y Julio L. Valeirón en el estudio sobre Efectividad escolar de los centros de educación media en la República Dominicana, dentro del marco del proyecto de reforma de la educación media en la República Dominicana, con los auspicios del Banco Mundial. El informe está publicado con el Núm. 4 de la Serie Investigación Educativa de la SEE, año 2000, impreso por la editora Centenario, S.A., Santo Domingo 2002.

de Scheerens, es “...un modelo teórico global flexible, cuya mayor ventaja reside en permitir que el sistema de indicadores funcione como un referente flexible capaz de acomodar nuevos factores y dimensiones de eficacia... Así, puso de manifiesto múltiples niveles de relación entre los meso, macro y micro sistemas (como por ejemplo, el grado en que las características de contexto influyen en las políticas escolares, o cómo las características de cada escuela pueden facilitar la enseñanza que se lleva a cabo en el aula), la presencia de efectos causales intermedios (un efecto indirecto de liderazgo instructivo en el rendimiento de los alumnos puede ser el de ciertas decisiones didácticas adoptadas por los profesores) y la existencia de relaciones recíprocas (como la influencia del nivel de expectativas) sobre el rendimiento de los alumnos”<sup>68</sup>.

Tanto el modelo de Bert Creemers como el de Jaap Scheerens son aceptados por la comunidad científica gracias a la consistencia de su fundamentación teórica y por ser la síntesis resultante de numerosos ejercicios empíricos. Ambos investigadores focalizan el rendimiento escolar y en nuestro parecer, constituyen referentes útiles para orientar los cambios que demanda la educación dominicana. La necesidad de asumir un modelo para el estudio y comprensión del clima relacional y los factores asociados a la eficacia escolar que contribuya a reorientar la ejecución de algunas de las nuevas políticas que demanda la educación secundaria en la República Dominicana, queda evidenciada al analizar las estadísticas oficiales más recientes; durante el año escolar 2004-2005 la tasa bruta de matrícula en educación básica fue de 108.6 y en media de 65.6, mientras que la neta fue de 92.7 y 36.0, respectivamente; el mismo informe indica que aunque se ha producido una importante reducción de la sobre-edad al pasar de 55.4% en el año 2002-2003, a 42.2%, todavía es una proporción extremadamente alta. Tanto las tasas anteriormente referidas como la extra-edad son reflejos del bajo rendimiento del sistema educativo dominicano.

---

<sup>68</sup> Murillo Torrecilla, F. Javier, ¿Son eficaces nuestras escuelas?, en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 246, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid 1996, pp.66-72.

## **6.6 Perspectiva del sistema educativo**

La crisis económica que sufriera la República Dominicana en la década de 1980 provocó un notable deterioro en los servicios sociales, particularmente en la educación. Hecho que a su vez contribuyó a generar consenso entre los diversos sectores de la vida nacional, en torno a la necesidad de afrontar el colapso que se produjo en el sistema educativo. En cambio, la década de 1990 representó una oportunidad múltiple para el país porque, mientras la economía mostraba signos inequívocos de recuperación, paralelamente tomaba cuerpo y se desarrollaba un movimiento socioeducativo, el Plan Decenal de Educación, que promovía las mayores reformas y transformaciones que sufriera la educación dominicana en toda su historia.

Durante los últimos lustros, el gasto público en educación ha seguido la misma tendencia que el crecimiento económico, mayor unas veces, menos otras, pero en ningún caso ha llegado a alcanzar el mínimo deseable, manteniéndose por debajo del promedio de la inversión educativa que se hace en la región. Una inversión inferior al mínimo deseable deja al sistema educativo sin posibilidades de responder ante los problemas que plantean al país la producción, posesión, reproducción, almacenamiento, uso, difusión, intercambio y renovación del conocimiento, como nuevos modos de producción de la riqueza.

La República Dominicana debe transformar su aparato productivo introduciendo cambios indispensables que sólo son posibles desarrollando una educación de calidad, relevante y pertinente, condición esta que se contradice con un gasto público precario, un uso ineficiente de los recursos y el mantenimiento de indicadores más bien deficientes. El uso que se hace de los recursos en educación es una dificultad adicional con la que debe contar el sistema educativo. Un 95% destinado a gastos corrientes, y de estos el 75% comprometido con sueldos y salarios, más la desproporción que representa el gasto por estudiante en educación básica, media y universitaria es un problema a resolver en el corto y el mediano plazo.

En la República Dominicana como en la región latinoamericana y las demás áreas del planeta caracterizadas por la pobreza, no es posible ejercer derechos que la propia constitución y las demás leyes consagran. El círculo de la pobreza provoca que niños provenientes de familias pobres hereden las limitaciones económicas y los niveles educativos de sus progenitores, reproduciéndose la situación de la pobreza y el nivel de escolaridad de los padres en cuanto los

rendimientos escolares, tan importantes como los factores pedagógicos, y en algunos casos más que estos.

La expansión exitosa que ha experimentado la educación básica en la República Dominicana ha desbordado la capacidad de respuesta de la escuela secundaria, situación que se ve agravada en razón de que siguen pendientes y sin resolver, algunos de los viejos problemas relacionados con la equidad y calidad de la educación. A pesar de la expansión de la cobertura que la propia educación secundaria ha experimentado, cerca de las dos terceras partes de los jóvenes comprendidos entre los 14 y 17 años de edad, carecen de cupo.

No obstante la transformación positiva que paulatina y sostenidamente experimenta el sistema educativo dominicano en su rendimiento interno en todos los niveles, sigue pendiente la tarea de mejorar sustancialmente la calidad de la oferta. El sistema educativo dominicano ha ganado prestigio en toda la América Latina por su capacidad para ofrecer años de asistencia escolar a niños y jóvenes, pero falla cuando se trata de garantizarles niveles de escolaridad, perdiendo una tercera parte de los esfuerzos y recursos económicos que invierte. Una de sus metas indispensables en el corto plazo está relacionada con la reducción de la insatisfacción que producen en las familias y en las comunidades los resultados escolares, a fin de ganar su compromiso y voluntad a favor de las reformas que deberán ser implementadas para mejorar la calidad y de sus centros educativos reduciendo el número de repetidores o de fracaso escolar. Las reformas educativas requieren ser focalizadas en cuestiones clave, tales como:

1. Fortalecimiento de liderazgo educativo.
2. Mejoramiento de las expectativas sobre el logro de los estudiantes.
3. Garantizar el clima escolar o relacional.
4. Promoción de la evaluación de los procesos (especialmente la calidad de la docencia), el contexto y el rendimiento de los estudiantes.

La aplicación de varios modelos ha aportado evidencias que permiten identificar los factores asociados al rendimiento escolar, que a su vez constituyen potenciales herramientas capaces de contribuir a orientar la ejecución de políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación. Concretamente, la educación media debe ser sometida a una reforma sustancial que le permita superar los males que tradicionalmente la han marcado, como las nuevas demandas,

tanto en términos de equidad como de calidad, que la presionan como resultado de la expansión exitosa que ha experimentado la educación básica.

**Capítulo 7:**  
**PROPUESTA ALTERNATIVA**  
**PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**INDICE**

---

- 7.1 Fundamentación de la propuesta
- 7.2 El centro escolar
- 7.3 El proyecto educativo
- 7.4 El proyecto curricular
- 7.5 Descriptores de logros y evaluación formativa
- 7.6 Programas de nivelación, promoción y vinculación social
- 7.7 Formación permanente del profesorado
- 7.8 A modo de síntesis





## Capítulo 7:

### **PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

El carácter global de la sociedad y el predominio de la sociedad del conocimiento, tal como he señalado en capítulos anteriores, y como quedara demostrado en su oportunidad, han provocado el surgimiento de numerosos procesos de reformulación de los sistemas educativos y de la educación en sentido general, particularmente en los países industrializados. Los modelos educativos vigentes fueron concebidos para satisfacer las demandas de la sociedad industrial, por lo que el surgimiento de la tercera fase de la Revolución Industrial, cuyo indicador principal es la economía de servicios y para respetables autores la economía del conocimiento, ha provocado que dichos modelos quedaran sin capacidad de respuesta a los nuevos requerimientos, tal como lo revelan, por ejemplo, las aseveraciones referidas al proceso de renovación a que han sido sometidos los planes de estudio de la Universidad de Harvard en los Estados Unidos de América, y como esta universidad muchas otras y otros sistemas educativos que han debido de ser reformados profundamente como modo de readecuarse y poder responder a las nuevas demandas de la sociedad, urgida como está ante los problemas que la compelen. *“Un informe reciente elaborado por un panel de profesores encargados de renovar el programa de educación general de la institución, pide cursos diseñados para ayudar a preparar estudiantes que contribuyan con la vida civil, respondan al cambio en la sociedad y extraigan las implicaciones éticas de sus acciones... ‘Nuestro objetivo es ayudar a los estudiantes a que traten de extraer las conexiones entre lo que ellos están aprendiendo en el aula y sus vidas en el siglo XXI’, dice Alison Simmons,*

co-presidenta del grupo de trabajo, y profesora de Filosofía... ‘Lo que estamos diciendo es que una persona educada debería tener una serie de capacidades: capacidad de interpretar, para resolver problemas, para reflexionar, y capacidad crítica que lo ayuden a andar por el mundo’, dijo Simmons”<sup>1</sup>. Lo que ocurre en Harvard es lo mismo que ha ocurrido en los países de la Unión Europea y en países de Asia como Japón, Corea del Sur, Singapur y otros. Las sociedades necesitan ponerse a tono con los nuevos requerimientos que se les formula, sabiendo que de no hacerlo pueden salir o ser mantenidos al margen del juego de la nueva economía, con lo cual resultarían perdedoras.

La Comisión de las Comunidades Europeas, consciente de los nuevos retos que plantea la sociedad del conocimiento, se mantiene alerta y ocupada permanentemente en procura de que los países que representa introduzcan los cambios y efectúen las transformaciones que se les demanda. La dinámica del cambio es una responsabilidad que bajo ninguna circunstancia puede eludirse desde la educación y la escuela. *“Como la globalización hace que la Unión Europea siga afrontando nuevos desafíos, todos los ciudadanos necesitarán una amplia gama de competencias clave para adaptarse con flexibilidad a un mundo que cambia rápidamente y altamente interconectado. La educación, en su doble función –social y económica–, tiene que desempeñar el papel de asegurar que los ciudadanos de Europa adquieran las competencias clave necesarias para permitirles adaptarse con flexibilidad a tales cambios... las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”*<sup>2</sup>. Pero no sólo los países que forman la Unión Europea, cualquier país, pequeño, grande o mediano queda sin más opción que la de asumir los cambios que se le formulan, particularmente las transformaciones que se ve compelido a introducir en el sistema educativo.

Esta corriente renovadora de la educación parece imparable, y cada vez son más los sistemas educativos que se ven estimulados a transformarse ante la presión creciente que reciben de sus respectivas sociedades, las cuales luchan denodadamente por conservar y ampliar los espacios de poder económico y político de que son acreedoras y por mantener sus niveles de

---

<sup>1</sup> Knitht, Rebecca, *Lo que una persona instruida debe saber, según Harvard*, Financial Time/Periódico Hoy, 14 de marzo, Santo Domingo 2007.

<sup>2</sup> Comisión de las Comunidades Europeas, *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Anexo*, 2005/022 (COD), Bruselas, 10.11.2005.

competitividad. En este contexto, el economista José Luís Alemán describiendo el desafío al que se enfrenta el sistema educativo dominicano, comenta su percepción y las interrogantes que se derivan de la misma: *“En el actual momento la economía pide una educación que priorice la tecnología y la innovación... Percibo el nacimiento de un movimiento renovador del sistema educativo dominicano que como hace 15 años en el Plan Decenal cuenta con fuertes apoyo de jóvenes empresarios. Me pregunto si el nuevo movimiento busca meramente perfeccionar el sistema en lo que toca a la asignación presupuestal, administración escolar y formación de maestros, o si junto con ese esfuerzo apunta a una reorientación radical del sistema que lo haga más cónsono con la realidad ya presente de una revolucionaria economía global”*<sup>3</sup>. Otras preguntas e inquietudes conciernen a la naturaleza de los cambios que se promueven y se relacionan de manera significativa con la legislación, con el currículo y con las políticas educativas.

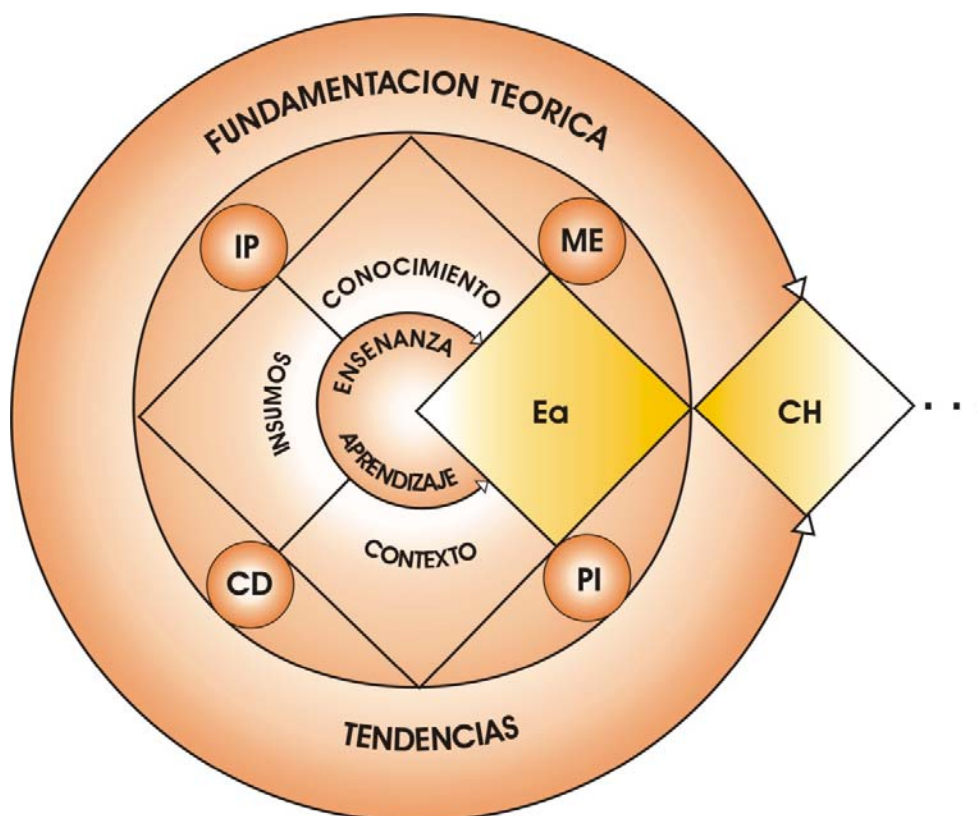
La propuesta que formulo después de estudiar diversas posibilidades y opciones, articula varias estrategias pedagógicas bajo la orientación de directivos y profesores, los tangibles básicos que aporta el centro educativo y los procesos que tienen lugar al interior del aula de clase, los cuales se desarrollan en paralelo y se ordenan en referencia al estudiante, quien por la acción combinada de aquellos se constituye en capital humano por excelencia. La naturaleza de las estrategias es diversa: de planificación y desarrollo institucional, de desarrollo profesional, de intervenciones pedagógicas y de evaluación. Los tangibles básicos que aporta el centro educativo son los insumos que entrega, el contexto (entorno) interno y externo a los cuales se integra, los conocimientos explícitos (contenidos) que asume en su propuesta curricular y los conocimientos tácitos (competencias, valores, experiencias, motivaciones, etc.) de que dispone por los recursos humanos que lo integran y los estudiantes matriculados, los cuales constituyen su razón de ser. ¿Por qué una propuesta de esta naturaleza?<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Alemán, José Luís, *Visión, desafío y desarrollo del sector educativo*, periódico Hoy, p.2E, 22 de junio, Santo Domingo 2007.

<sup>4</sup> Como he afirmado en los capítulos precedentes, el sistema educativo tiene que ser reformulado. Al respecto, Lester Thurow, profesor de economía y gerencia del Instituto Tecnológico de Massachusset, antiguo decano de la Sloan School of Management del mismo, reconocido como uno de los más grandes expertos en temas económicos, formula algunas precisiones útiles no sólo para los Estados Unidos de América, sino también para la República Dominicana: *“Así como la Revolución Industrial fue un cambio de la agricultura hacia la industria, éste es un cambio de la industria a las actividades basadas en el conocimiento... Los aparatos oficiales deben fomentar y generar niveles muy altos de habilidades en la base de la fuerza laboral además de niveles muy altos y creatividad en la parte superior de la fuerza laboral. No hay en el mundo un país con muy buena educación que sea pobre... los gobiernos deben concentrarse en la educación. Por ejemplo, todos los estados en Estados Unidos tienen un año*

**Figura 7.1**  
**Representación gráfica de la**  
**Propuesta alternativa para la Educación Secundaria**  
**en la República Dominicana**



**Fuente: Idea y concepción propia, desarrollada por Ernesto Martínez.**

Como se observará más adelante, la propuesta formulada privilegia los procesos relacionados con la evaluación formativa, que asocio a la adopción de la teoría de las inteligencias múltiples, así como al concepto de las competencias básicas. Se parte del criterio de que aunque en un estudiante están presentes las diversas inteligencias, unas se evidencian en éste

---

*escolar que es demasiado corto. ¡No se puede aprender en sólo 180 días lo que se supone que hay que aprender! La razón por la que tenemos vacaciones de verano tan largas es para que los chicos ayuden a plantar y a juntar las cosechas, algo que ningún chico hace en Estados Unidos estos días... La gente elige la docencia estos días en parte porque quiere disfrutar de vacaciones largas. La industria recreacional se construye para manejar vacaciones largas. Sin embargo, los estudiantes en Alemania tienen solamente un mes de vacaciones, y algunas escuelas cierran en junio, otras en julio y otras en agosto... Más de dos tercios de las empresas nuevas en Estados Unidos se originan en California y Massachusetts... La clave está en que son estados que tienen instituciones educativas de clase mundial". Ferry, Steven, Entrevista a Lester Thurow: La clave para prosperar en la nueva economía global, disponible en la página <http://www.mercado.com.ar/grandesdebates/vernota.asp?id=33>.*

más que las otras, y si el profesor al planificar su trabajo de aula lo hace a partir de la fijación de logros de aprendizaje para la población estudiantil bajo su orientación, su esfuerzo tendrá mayores posibilidades de éxito y será más probable la consecución de los propósitos educativos que orientan el desarrollo de las estrategias de la enseñanza que imparte. Tanto las inteligencias como las competencias son facultades que poseen los seres humanos, por consiguiente será necesario cultivarlas y orientarlas, a fin de que los sujetos que las poseen puedan desarrollarlas al máximo en su ejercicio vital. *“Además, para el ejercicio de todas las facultades y artes se requiere una previa educación habituación, de modo que evidentemente se requerirán también para las actividades de la virtud”*<sup>5</sup>. Así, la propuesta focaliza el trabajo del aula de clase, particularmente en el desarrollo de competencias básicas y de áreas, por lo que desde las competencias se promueve la construcción de aquellos conocimientos conceptuales, procedimentales y valorativos que contribuyan al mejor desempeño de los estudiantes, ofreciéndoles la oportunidad de utilizarlos eficazmente en el desarrollo de las actividades y tareas que emprendan; por lo que el profesorado debe contar con herramientas que le faciliten la observación y posterior certificación de dichos desempeños.

La propuesta busca responder a una antiquísima preocupación, en el sentido de que los jóvenes puedan contar con opciones educativas válidas y suficientes, a fin de que respondan a las nuevas demandas que la sociedad les formula. Aristóteles le atribuyó tal importancia a la educación de los jóvenes que para él *“Nadie discutirá que el legislador debe ocuparse principalmente de la educación de los jóvenes. Y, en efecto, en las ciudades donde no ocurre así, ello resulta en perjuicio del régimen. La educación debe adaptarse a cada uno de ellos, porque el carácter peculiar de cada régimen es lo que suele preservarlo...”*<sup>6</sup>. Asimismo, separa entre los contenidos que deben enseñarse a los jóvenes en cuanto a la virtud, entendida como perfección, como la mejor manera de ejercer una disciplina, o los relacionados con la vida mejor, la inteligencia o el carácter del alma.

En mi parecer, lo uno y lo otro es necesario, y más cuando sabemos que no todos poseen las mismas inteligencias ni los mismos intereses; deberían, en consecuencia, ofrecérseles múltiples posibilidades que ofrece la educación a los jóvenes, y que sean sus condiciones personales, sus vocaciones e intereses los que determinen el trayecto que debe seguir cada quien,

---

<sup>5</sup> Aristóteles, *Política*, V (VIII) 1337<sup>a</sup> 20 – 25 (edición del Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1970).

<sup>6</sup> Ibid.

como una compensación a su actitud y a su esfuerzo personal. *“Y no están todos de acuerdo sobre lo que deben aprender los jóvenes, tanto desde el punto de vista de la virtud como de la vida mejor, ni está claro si conviene más atender a la inteligencia o al carácter del alma. Examinar la cuestión partiendo del actual sistema educativo induce a confusión, y no está claro en modo alguno si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida, o las que tienden a la virtud, o las inutilitarias, ya que todas estas posiciones tienen partidarios... No es dudoso que deben adquirirse aquellos conocimientos útiles que son indispensables, pero no todos”*<sup>7</sup>. Incluso, es lo que el propio Aristóteles parece afirmar cuando más adelante asegura que *“... hay una clase de educación que debe darse a los hijos, no porque sea necesaria, sino porque es liberal y noble”*<sup>8</sup>. En lo que no hay duda es en la coincidencia que existe entre los énfasis que hoy orientan la educación de los jóvenes, en el sentido de ser focalizada en las competencias básicas y las convicciones aristotélicas: *“Y también que algunas disciplinas útiles, por ejemplo, la lectura y escritura, deben enseñarse a los niños no sólo por su utilidad, sino porque mediante ellas pueden aprenderse otras muchas cosas”*<sup>9</sup>.

## 7.1 Fundamentación de la propuesta

La propuesta que el doctorando formula parte de la hipótesis de que si la enseñanza secundaria en la República Dominicana se desarrolla a partir de un modelo que corrija las deficiencias y distorsiones históricas del sistema educativo, introduzca buenas prácticas de enseñanza y experiencias pedagógicas probadas, reconozca y asuma el escenario que ofrecen la globalización y el conocimiento y tenga como meta la virtud educativa, esto es, que opte y determine razonablemente el camino que seguirá hacia la excelencia, puede cumplir su cometido y satisfacer las expectativas a partir de las cuales se concibe y desarrolla dicho modelo. *“Aristóteles muestra en «Ética a Nicómaco», que ‘la virtud humana no puede ser ni una facultad ni una pasión sino un hábito. Que sea un hábito quiere decir que aparece no por naturaleza sino como consecuencia del aprendizaje’, y más exactamente de la práctica o repetición. La práctica o repetición de una acción genera en nosotros una disposición permanente o hábito —de ahí*

<sup>7</sup> Aristóteles, *Política*, V (VIII), 2, 1337a – 1337b 40 - 5 (edición del Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1970).

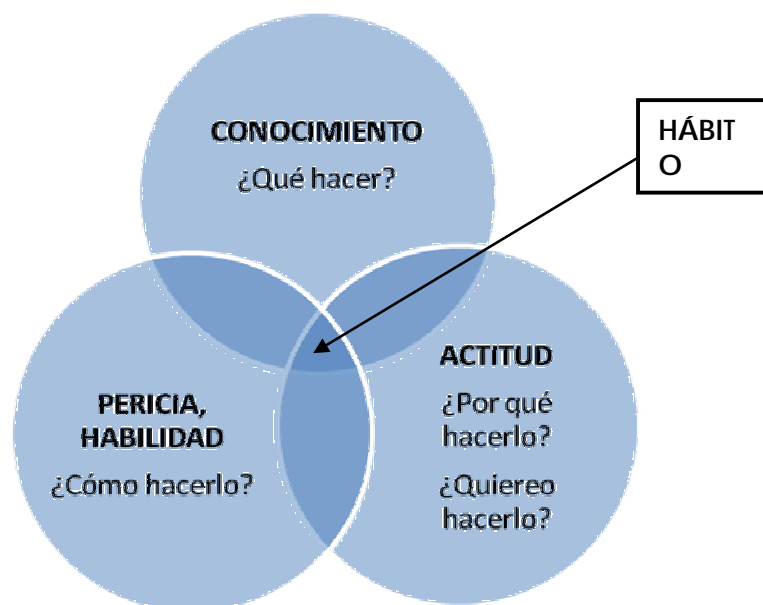
<sup>8</sup> Aristóteles, *Política*, V (VIII), 3, 1338a 30 – 35 (edición del Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1970)

<sup>9</sup> Aristóteles, *Política*, V (VIII) 3, 1338a 35 - 40. (edición del Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1970)

que la tradición aristotélica hable de una segunda naturaleza para referirse a los hábitos— que nos permite de forma casi natural la realización de una tarea”<sup>10</sup>.

Así como los niños y jóvenes son inducidos por modelos educativos inapropiados que los llevan a adoptar hábitos desaconsejables por no garantizarles los mejores aprendizajes, si se cuenta con un modelo educativo apropiado, es posible que aquellos adopten hábitos convenientes, tanto para ellos mismos como individuos, como para la sociedad de que forman parte. En ese mismo sentido, en su obra “Los siete hábitos de la gente efectiva”, Stephen R. Covey señala que “Un hábito es un principio que se internaliza. Es el solapamiento y la integración de tres elementos: Conocimiento, Experiencia/Pericia y Actitud”<sup>11</sup>. Se justifica, entonces, que sea diseñado un modelo educativo basado en experiencias cognitivas, competencias y valores que garanticen rentabilidad ético-moral, cognitiva, psico-afectiva y social.

**Figura 7.2**



**Fuente:** Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva, Stephen R. Covey, editorial Paidós, Madrid 2005. Condensación y adaptación de Rogelio Carrillo Penso.

<sup>10</sup> Echegoyen Olleta, Javier, *Historia de la filosofía*, vol. 1: Filosofía griega, editorial Edinumen. Disponible en la página web <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Aristoteles/Virtud.htm>. “Prueba, pues, la diferencia de la virtud, ser perfeccionar al hombre para que su propio oficio perfectamente haga, lo cual prueba por muchas virtudes y ejemplos”. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Libro Segundo, Capítulo V, disponible en la página web <http://www.analitica.com/bitbllo/Aristoteles/nicomaco02.asp#12c5>.

<sup>11</sup> Covey, Stephen R., *The 7 habits of highly effective people*, condensación del texto, traducción libre y adaptación por Rogelio Carrillo Penso, disponible en [http://www.psicoaching.net/archivos/7\\_habitos-1%5B1%5D.pdf](http://www.psicoaching.net/archivos/7_habitos-1%5B1%5D.pdf).

Se formula una propuesta factible de implementación, y que al serlo ofrezca a los jóvenes las condiciones necesarias para crear hábitos deseables partiendo de las inteligencias que poseen, de competencias básicas y conocimientos que favorezcan su desarrollo como sujetos sociales, la creación de hábitos beneficiosos y de carácter positivo es una meta que la propuesta integra y valora como una contribución importante para quienes cursan sus estudios en el nivel secundario. Nonaka y Takeuchi<sup>12</sup> han estudiado a fondo la cultura japonesa, identificando en la misma algunas diferencias básicas con la cultura occidental relacionadas con el conocimiento. Entre otras, subrayan la importancia de las organizaciones y su forma de actuar, asumiendo como ideal la división de labores precisas entre equipos funcionales (como en las carreras de relevo), el equipo completo corriendo toda la distancia (como sucede en el juego de rugby), la mediación de un plan integral y unos cuantos líderes que discuten las tácticas (como ocurre en el fútbol americano). Estas estrategias organizativas pensadas originalmente para las organizaciones industriales y empresariales y las conclusiones que se derivan, son perfectamente aplicables en la institución educativa. Uno de los temas relevantes de su teoría es el relacionado con la socialización, mediante la cual los individuos comparten el conocimiento que poseen, que denominan conocimiento tácito que incluye la intuición y las corazonadas, los ideales, los valores y las emociones de cada persona, las ideas, imágenes y símbolos. Las reflexiones desarrolladas en torno a la *subjetividad* favorecen una valoración particular de la misma, la cual asume la propuesta como uno de sus componentes principales. De su lado, Howard Gardner establece que “... *cada niño tiene que construir laboriosamente sus propias formas de conocimiento con el tiempo, de modo que cada acción o hipótesis representa en cada momento su intento de dar sentido al mundo*”<sup>13</sup>.

Se asume que el educando es a la vez sujeto y objeto de aprendizaje, de ahí la centralidad que ocupa en esta propuesta. Si bien el centro educativo y, en éste de manera particular el maestro, están comprometidos con un proyecto científico y cultural, la naturaleza social del conocimiento como las finalidades de las competencias poseídas por el joven y desarrolladas por la escuela, condicionan su hacer hasta lograr que asuma esos insumos en función de sí mismo, pero en perspectivas de la sociedad a la que pertenece. “*No vayamos a pedir que la educación dote de destrezas y competencias profesionales y nos olvidemos de la más fundamental: entrenar al educando para que sea él quien lleve las riendas de su propio proyecto biográfico*”<sup>14</sup>. Se

---

<sup>12</sup> Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Horotaka, *La organización creadora de conocimiento*, Oxford University Press, México 1999.

<sup>13</sup> Gardner, Howard, *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, editorial Paidós, Barcelona 1993, p. 39.

<sup>14</sup> Maceiras Fafián, “Política educativa, tecnociencia y desarrollo”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Radhamés Mejía (Coord.), editora Búho, Santo Domingo 2006, p. 71.



trataría, entonces, de crear las mejores condiciones posibles para que desde el centro educativo el joven viva la mayor cantidad y variabilidad de experiencias de aprendizaje.

El contacto con los conocimientos variados, como vivencia cotidiana desde la experiencia personal, debe constituir el modo normal de operar de cada estudiante bajo la orientación de pares aventajados, de sus profesores y desde sí mismo, guiado por su percepción y sus motivaciones personales. Un serio problema acecha, es el relacionado con los demás, en razón de que si bien el educando opera contando con su propio equipamiento, a partir de inteligencias, percepciones, intuiciones, motivaciones, intereses y vivencias personales, nada de esto tendría sentido al margen de una perspectiva social integral, consistente. “... *habrá que ayudar a los niños y los jóvenes, para que estos sepan contribuir, desde sus propios deseos, desde el modo particular en que desean vivir sus vidas, a una moral pública y a unas formas políticas particulares, en las que tengan cabida sus deseos y los de tantos otros. Es esa dinámica entre mis propios deseos y proyectos, y la observación de los otros la que permite argumentar que la formación cívica requiere una enseñanza de la moral pública y de la esfera política*”<sup>15</sup>. Se requiere que el sujeto del aprendizaje actúe desde su mismidad, desde lo que es, desde lo que trae al aula de clase: que parta desde el saber que le ha aportado su comunidad, su familia, su entorno social más cercano, que no parta de la nada, sino de lo que conoce, lo que sabe, lo que vive, lo cercano, lo más familiar, lo concreto, lo que le parece más suyo, desde lo propio.

Se espera que el centro educativo, sus directivos, coordinadores y supervisores pedagógicos y los profesores articulen y animen el desarrollo de procesos orientados a facilitar el pleno aprovechamiento del bagaje cultural y personal de cada joven. Un centro educativo debe posibilitar el aprendizaje, creando oportunidades múltiples y diversas y fomentando su relevancia en atención al estudiante y en correspondencia con la visión que sintetiza, da sentido y mueve el proyecto escolar. “*La contribución de la escuela a esa nueva racionalidad... supone un desplazamiento de las prácticas escolares habituales para dar entrada en las aulas a unos climas educativos basados en la cooperación y en el hacer común, la apertura de perspectivas en círculos progresivamente expandidos hacia las fronteras multiculturales...*”<sup>16</sup>. El centro educativo propuesto habrá cambiado la visión homogénea de la clase, asumiendo la

---

<sup>15</sup> Gil Cantero, Fernando y Jover Olmeda, Gonzalo, “La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano”, Revista de educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003, p. 117.

<sup>16</sup> Marco Stiefel, Berta, “Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar”, Revista de educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003, p. 354.

heterogeneidad y la diversidad como su radio natural de actuación; por lo cual fomentará el uso y desarrollo de estrategias que faciliten la ejecución de actividades diseñadas en correspondencia con la complejidad de la matrícula. La cooperación, el diálogo, la negociación y el acuerdo deben funcionar como los procedimientos rutinarios de cada aula en particular y del centro educativo en general, siendo esta una de las características que definen el ser, la esencia de la escuela propuesta.

Como fuera subrayado anteriormente, la subjetividad y el individuo han sido el foco de atención de pensadores y educadores que en general han asumido la educación como tema de reflexión. Platón señala que es necesario desterrar de la enseñanza todo lo que sean trabas y coacciones, y que los jóvenes habrán de ejercitarse en un gran número de ciencias, para ver si su espíritu es capaz de sostener los estudios más profundos. Por su parte, Rousseau condiciona el desarrollo interno de nuestras facultades a la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, que la educación sea conveniente al hombre, y bien adaptada al corazón humano. Para Durkheim la educación se esfuerza en crear en el individuo una personalidad autónoma y Dewey observa que un fin educativo debe fundarse en las actividades y necesidades propias del educando. Ferrer Guardia prefería que se hiciera de cada mujer y cada hombre un ser consciente, responsable y activo, capaz de determinar su voluntad por su propio juicio, asesorado por su propio conocimiento. Decroly plantea la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, indica que se debe partir de la experiencia inmediata para poder llegar a conceptos más alejados; de su lado, María Montessori quería que cada niño trabajara a su ritmo, centrado en lo que le interesa; para Freinet, el educando necesita actividades y tareas que se ajusten a sus necesidades e intereses, por lo que es necesario darle libertad para realizarlas en la forma más natural que sea posible. Vygotsky muestra la importancia de las interacciones sociales porque permiten organizar la actividad de quien aprende; mientras que Gardner asegura que el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias. Como se aprecia, todos valoran al individuo, la persona, al sujeto que aprende y aspiran a que cada uno tenga la oportunidad de tener experiencias que le permitan producir sus conocimientos y vivenciar los aprendizajes que su propio potencial humano hace posible.

La experiencia y las vivencias personales aparecen como constantes en los trabajos de los investigadores, pensadores y educadores que fueran referidos, aunque muy sucintamente, en el

capítulo cuatro, y habiendo sido validadas durante siglos son incorporadas en la propuesta que aquí se formula. *“En realidad, el aprendizaje más importante proviene de la experiencia directa. Un niño aprende a comer, a caminar y a hablar mediante el sistema de ensayo y error; aprende con el cuerpo, no sólo con la mente... la organización no puede crear conocimiento sin la iniciativa del individuo y la interacción que se da en el interior del grupo. El conocimiento puede amplificarse o cristalizarse en el grupo a través del diálogo, la discusión, el intercambio de experiencia y la observación”*<sup>17</sup>. El que aprende necesita vivir su propia experiencia de aprendizaje y el centro educativo es el responsable de crear las condiciones que la hagan posible, por lo que deberá proveer los medios y las oportunidades que el joven necesita, sin los cuales el proceso mediante el cual éste produce los conocimientos quedaría truncado, parcial e incompleto. Los pares no hacen más que ejercitar lo que son, lanzar hacia lo infinito su potencial con la colaboración de sus iguales, con los cuales, paralelamente, ellos mismos comprometen su colaboración.

Como parte de su rutina los estudiantes deben poder trabajar con sus iguales en el aula de clase, particularmente con aquellos a los que la naturaleza dotó de las mismas inteligencias, en razón de que podrán desarrollar actividades con el mismo nivel de dificultad; si unos estudiantes con la inteligencia interpersonal tuvieran que aportar los mismos esfuerzos que aquellos que no la poseen en el cumplimiento de tareas para las que dicha inteligencia es indispensable, probablemente unos tendrán que llevar la carga de los otros. El lenguaje y los códigos que sirven para comunicarse son más fácilmente descifrables entre pares que entre desiguales, sus vivencias, preocupaciones, imágenes mentales, motivaciones y sus estilos de vida, están más próximos y cercanos. Se esperaría, no obstante, que unos tengan la oportunidad de participar con los otros en determinadas actividades en las cuales los roles estén diferenciados; un estudiante con la competencia lingüística puede ser tutor de varios estudiantes que no posean dicha competencia en el desarrollo de las tareas que la requieran. En consecuencia, corresponde al profesor diseñar actividades para que todos tengan la oportunidad de vivenciar sus experiencias, entre pares, con unas finalidades, y entre desiguales, con otras finalidades. Nonaka y Takeuchi relacionan la creación de conocimiento organizacional con la experiencia que se da entre desiguales que comparten sus conocimientos tácitos: *“Así, compartir el conocimiento tácito*

---

<sup>17</sup> Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Horotaka, *La organización creadora de conocimiento*, Oxford University Press, México 1999, pp. 8, 13.

*entre individuos con distintos antecedentes, perspectivas y motivaciones es el paso fundamental para que se dé la creación de conocimiento organizacional. Las emociones, los sentimientos y los modelos mentales de los individuos deben ser compartidos para lograr la confianza mutua”<sup>18</sup>.*

Los estudiantes deben tener capacidad más que nada para vivir a partir del potencial que traen, pero generalmente el sistema educativo soslaya las competencias básicas, que son humanas y necesarias para que cada sujeto viva y logre la vida buena. Frecuentemente el mercado empleador echa de menos la experiencia de los egresados, considerando que si bien la formación cognitiva que recibieron es válida, no siempre es suficientemente útil por no ser capaz de articularla con la vida, en el día a día. *“Gran parte de las críticas formuladas por los empresarios sobre los jóvenes que acaban de salir del colegio, no se refieren a la falta de conocimientos, sino a las actitudes y comportamientos. Tener interés por un trabajo esmerado, respetar los plazos, la continuidad, tener una auténtica conciencia profesional, honestidad, perseverancia, interés por mejorar, capacidad de escucha y respeto a los demás, capacidad para adaptarse a situaciones imprevistas, tener ideas pero también ser consecuentes con la realidad, etc., son cualidades muy apreciadas y que, cada vez más, se exige hayan sido adquiridas en la escuela”<sup>19</sup>.* La propuesta que aquí se formula privilegia las estrategias relacionadas con la recuperación de experiencias, y además está orientada a fomentar la producción de experiencias de aprendizaje en las que el profesor asuma el segundo plano y ceda el papel principal al estudiante, mediante la organización de equipos de trabajo estructurados indistintamente: i. por inteligencias, ii. por competencias y iii. por niveles de logros, variando los roles y cambiando los papeles de cada quien según sea el caso.

Uno de los aspectos que demanda atención particular se relaciona con la metodología y las estrategias de enseñanza, en razón de que la propuesta reformula las actividades a cargo del profesor, disminuyendo la verbalización y la presentación unilateral de los contenidos. Se propone que las actividades a cargo del profesor estén más orientadas a la planificación de unidades de aprendizaje, definición, redefinición, orientación y reorientación de tareas, planteamiento de problemas, formulación de preguntas, supervisión de los equipos de trabajo,

---

<sup>18</sup> Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Horotaka, *La organización creadora de conocimiento*, Oxford University Press, México 1999, p. 97.

<sup>19</sup> Michel, Alain, “Una visión prospectiva de la educación: Retos, objetivos y modalidades, *Revista de Educación, Educación y futuro*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2002, p. 17.

registro y certificación del desempeño, retroalimentación de los aprendizajes, reprogramación de las actividades, motivación y provocación, así como a la verificación y auditoría del rendimiento. La globalización de la economía, la información, la proliferación y popularización de las tecnologías y la producción, uso, almacenamiento, difusión y renovación del conocimiento están demandando una nueva escuela, más en consonancia con las nuevas realidades socio-económicas, políticas y culturales que marcan el siglo XXI. *“No es menos cierto que la educación, tal y como se produce, corresponde siempre al espíritu de la época y refleja las ideas colectivas dominantes, según las cuales es caballeresca y mística en la Edad Media; liberal y clásica en el Renacimiento; racionalista e idealista en el siglo XVIII, y positiva y realista en el siglo XIX, hasta nuestros días, en que tomó un carácter acentuadamente técnico y científico. La escuela que sucede a una revolución victoriosa no es el resultado de una teoría ni la realización del ideal de un pedagogo, sino el producto de fuerzas e ideas colectivas, sociales, políticas y económicas que pusieron en marcha y fecundaron el proceso revolucionario”*<sup>20</sup>. La República Dominicana está apostando al progreso y al desarrollo humano, los cuales se han mantenido en los más bajos niveles durante décadas, con una población marcada por la pobreza, y un sistema educativo caracterizado por bajos rendimientos y pobres niveles de logro y desempeño.

## 7.2 El centro escolar

La propuesta alternativa para la educación secundaria en la República Dominicana contenida en este capítulo asume el centro educativo como foco de atención, y en él los fenómenos y elementos que son propiciadores de los aprendizajes de los estudiantes. *“El objetivo de equidad social implica también una mayor concienciación de la diversidad de las situaciones, y en consecuencia una mayor autonomía de las escuelas así como un pilotaje más flexible del sistema educativo (nuevos tipos de contratación, puestos de profesores por perfiles, desarrollo de herramientas de evaluación formativa, etc.)”*<sup>21</sup>. Aquí se subraya la importancia del centro educativo por representar el contexto interno del aprendizaje, compuesto sobre todo por aulas de clase, escenario en los que desempeñan sus papeles más importantes los principales

---

<sup>20</sup> Azevedo, Fernando de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969, p. 327.

<sup>21</sup> Michel, Alain, “Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades”, *Revista de educación, Educación y futuro*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2002, p. 19.

actores del proceso educativo: los estudiantes y los profesores. Si bien se alude al aula de clase, se hace en tanto espacio simbólico de las interacciones socio–educativas que hacen posible que estudiantes y profesores construyan sus conocimientos y aprendan mutuamente en perspectiva de la horizontalidad que dicho espacio hace posible. De esta forma el concepto de aula trasciende los criterios de materialidad con que corrientemente se la concibe, significando aquí una apelación a toda oportunidad que haga posible el aprendizaje.

Así, todas las convergencias y oportunidades que posibiliten aprendizajes coyunturales o intencionales, conscientes o inconscientes, quedan incorporadas a la conceptualización que aquí se establece en apelación a los propósitos específicos a que se destina esta propuesta. En otras palabras, la propuesta desmaterializa el aula de clase con la finalidad de extender sus límites; de ese modo, las tareas de actualización y las experiencias de los artesanos que les permiten perfeccionar sus hábitos por el ejercicio continuo, en tanto actividades fomentadoras de aprendizajes, son también aulas en cuanto convergen las oportunidades que los hacen posibles. Esta flexibilización semántica facilita la construcción de una estructura de centro educativo también flexible y, sobre todo, simple.

La propuesta aboga por una gestión educativa informada, que la comunidad educativa tenga conocimiento cabal de los propósitos, contenidos, actividades, currículo, oportunidades y demás detalles relacionados con la buena marcha del centro educativo; que fomente el pleno aprovechamiento de los servicios ofrecidos, que haya una obsesión permanente por el cumplimiento del horario y del calendario escolar, sobrepasando la dedicación mínima requerida, como modo de expresar desvelo y amor por el trabajo. El centro educativo debe contar con un sistema de información, comunicación y gestión como herramienta indispensable para la planificación y la toma de decisiones, apropiarse y hacer buen uso de las tecnologías de la información y la comunicación; que las familias, estudiantes, profesores, empleados y directivos valoren y asuman la autogestión en beneficio del centro. Los directivos deben promover la evaluación sistemática y permanente de los procesos, la formación de ciudadanos responsables, apegados a la ética, competentes ante los avances científico–tecnológicos, capaces de responder satisfactoriamente a las demandas de la sociedad y, además, promover el trabajo en equipo y el uso apropiado de los recursos del centro.

Un instrumento que potencialmente está en condiciones de coadyuvar con una gestión mejorada es la constitución y funcionamiento de una junta de centro, propuesta como organismo

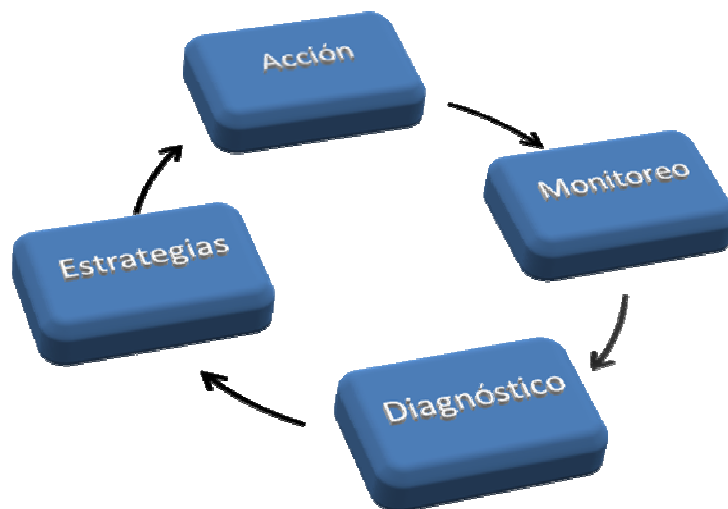
descentralizado de gestión institucional y pedagógica que debe promover la participación como estrategia de gestión educativa. Una junta de centro funcional promueve la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa y crea nexos vinculantes entre el centro y su entorno. El trabajo participativo le permitirá evaluar el producto de la gestión, buscar recursos adicionales y actualizar la oferta educativa para asegurar la pertinencia del servicio, vinculándolo con la demanda educativa y las oportunidades previstas para su desarrollo. La junta de centro propuesta debe ser integrada por representantes de los directivos del centro educativo, el profesorado, alumnado, las familias y de las organizaciones de la comunidad. Además, debe incluir la estructuración de diversos comités de trabajo que contribuyan con el funcionamiento eficaz de la propia junta y de la dirección del centro educativo, y coadyuven al incremento y consolidación de la calidad de los aprendizajes.

Entre otras funciones, la junta de centro ejecuta los planes de desarrollo del centro educativo, fortalece la vinculación entre el centro educativo y la comunidad, articula el desarrollo de las actividades escolares, vela por el mantenimiento de la calidad de la educación y la equidad en la prestación de los servicios educativos, se asegura de la buena marcha de los asuntos de interés educativo, especialmente de la planta física, y canaliza las preocupaciones de interés general. Propone el nombramiento de profesores, impulsa el desarrollo curricular, coordina las intervenciones relacionadas con la conservación de la infraestructura y fomenta el uso apropiado de los equipos, materiales didácticos, laboratorios y las áreas comunes.

En mi parecer, el modelo de gestión debe privilegiar el trabajo en equipo y la comunicación efectiva para enfrentar las complejas, variadas y difíciles funciones del centro educativo propuesto. La dirección debe ser colegiada, liderada por un director y constituida por una unidad pedagógica o curricular y una unidad institucional o administrativa. Entre otras funciones, la dirección debe facilitar la ejecución de las tareas de los diferentes comités de trabajo, coordinar y dirigir la ejecución de las actividades; garantizar la buena marcha del centro y el cumplimiento de las tareas asignadas, administrar, planificar y supervisar el desarrollo de los procesos, la ejecución de las actividades y el uso apropiado de los recursos, desarrollar investigaciones relacionadas con los planes y programas, evaluar los recursos, procesos y actividades del centro e implementar acciones relacionadas con las funciones y tareas consignadas en los manuales correspondientes.

La unidad del área pedagógica velará por el adecuado funcionamiento del centro educativo en todos los aspectos relacionados con la gestión curricular y académica, el cumplimiento de las disposiciones legales y los requerimientos de los organismos supervisores. Esta unidad es un organismo de acoplamiento de las actividades de las áreas curriculares que articula el trabajo que éstas realizan y coordina las demás acciones de naturaleza curricular para que el resultado del trabajo desarrollado alcance los niveles de calidad deseados. El centro educativo debe definir y consolidar una gestión pedagógica e institucional asumiendo una dinámica cuadrangular que combine el diagnóstico de necesidades, la identificación de las estrategias que corresponda, implementación de las acciones y el monitoreo periódico y sistemático.

**Figura 7.**  
**Dinámica de la gestión pedagógica e institucional**



**Fuente: Elaboración propia**

La unidad pedagógica facilita la ejecución de las tareas de los comités de trabajo del área; garantiza el desarrollo de procesos pedagógicos que generen aprendizajes de calidad, supervisa, monitorea y evalúa los procesos educativos del aula, garantizando el seguimiento a la labor



docente que se desarrolla en cada área curricular como forma de fortalecer las prácticas pedagógicas; contribuye al logro de los objetivos planificados en cada área, socializa estrategias relevantes para desarrollarlas en las prácticas pedagógicas, orienta las líneas organizativas y temáticas relacionadas, propicia intercambios de experiencias derivadas de las prácticas de aulas y socializa los logros y limitaciones de los desarrollos curriculares. Mantiene la comunicación entre los integrantes de las diferentes áreas curriculares; vela por el cuidado, uso y la mejor orientación de los programas, bienes e instalaciones del plantel; diseña, propone y promueve actividades y políticas de naturaleza curricular, coordina las actividades curriculares y co-curriculares, coadyuva al cumplimiento de los criterios de evaluación establecidos, elabora proyectos de innovación pedagógica, científicos, tecnológicos y culturales y vela por la correcta aplicación del régimen disciplinario previsto.

De igual modo, dicha unidad comparte documentos curriculares, textos y experiencias relevantes derivadas de las prácticas de aulas, socializa logros y limitaciones de aplicación pedagógica y curricular, coordina los programas de capacitación en la acción y de actualización y desarrollo profesional, formula y sistematiza propuestas de adecuación curricular, planifica y coordina actividades en las áreas curriculares, orienta los profesores de las áreas que articula y propicia, organiza, dirige y monitorea las actividades de desarrollo humano y crecimiento para el personal, los estudiantes, padres y madres de familia y la comunidad.

Por otra parte, el área institucional o administrativa debe tener una unidad como órgano operativo encargado de gestionar los aspectos administrativos del centro educativo, debe contar con esta unidad para llevar los asuntos administrativos del centro. La complejidad del mundo contemporáneo, y de manera particular del sistema educativo, obliga a contar con estructuras sólidas en el área de gestión administrativa, máxime tratándose de una propuesta que tiene como meta la excelencia en la ejecución de todos los procedimientos como garantía para alcanzar resultados educativos de calidad. Las actividades de formulación y ejecución presupuestaria, recursos humanos, auditoría, mayordomía y servicios están bajo la responsabilidad de esta unidad, la cual facilita la ejecución de las tareas de los diferentes comités de trabajo y garantiza el desarrollo de procesos administrativos eficaces, vela por el manejo apropiado de los recursos humanos, económicos y materiales del plantel, supervisa la ejecución de las tareas administrativas como forma de garantizar procesos eficaces que coadyuven a elevar la calidad de la educación, vela por el cuidado y uso adecuado de los bienes e instalaciones del centro escolar,

planifica y coordina la ejecución de las actividades que sean necesarias para la adquisición de materiales, equipos y mobiliario para la buena marcha del centro educativo.

Además, garantiza el servicio de limpieza e higiene del plantel, sus dependencias y anexidades, desarrolla las actividades de embellecimiento y ornato del centro educativo, garantiza la seguridad del plantel, de directivos, profesores, empleados, estudiantes, visitantes y los demás usuarios del mismo; desarrolla actividades de mantenimiento y prevención para la preservación de la planta física, materiales, equipos y mobiliario existentes, dirige y ejecuta las tareas de corrección y reparación de la planta física, mobiliario, equipos, materiales e instalaciones y diseña, promueve y ejecuta las demás políticas de naturaleza administrativa.

Las familias auxilian, refuerzan y apoyan las labores docentes y administrativas en los centros educativos, procuran el desarrollo institucional de dichos centros y la mejor educación para sus hijos desde los comités de trabajo de que forman parte. Animan los miembros de la comunidad al empoderamiento de los asuntos del centro, participando en la solución de las problemáticas identificadas, convirtiéndose en soporte material y espiritual. Se ocupan en el fortalecimiento del desarrollo institucional de los centros educativos mediante la cooperación solidaria y eficiente con la dirección de los mismos, participan en la formulación y ejecución de los planes, programas y proyectos que se establecen en el centro escolar con fines de optimizar la calidad de los servicios educativos y el desarrollo sostenido del mismo; promueven conjuntamente con la dirección y la asamblea de profesores actividades socio-culturales a lo interno del centro y de la comunidad que contribuyan con el desarrollo del currículo, así como el proceso de construcción de la identidad social de los estudiantes, fomentan relaciones armoniosas entre los diferentes actores del proceso educativo, colaboran con la disciplina interna en los centros educativos, a fin de propiciar un clima organizacional para la convivencia armónica, propician intercambios de solidaridad y cooperación entre los centros educativos.

De igual modo, identifican necesidades y situaciones problemáticas o conflictivas para proponer soluciones viables ante las instancias correspondientes, velan por el cumplimiento de la carga horaria, el calendario escolar, la disciplina, la seguridad de los alumnos y la conservación de la infraestructura del centro educativo, asumen una actitud responsable y solidaria con las autoridades y demás integrantes del centro en caso de ser afectados por fenómenos naturales o desastre de cualquier índole, recaban y administran bienes y recursos económicos presupuestados

y otros recursos producto de la autogestión. Participan en la elaboración y ejecución del proyecto educativo del centro.

Los profesores deben plantear soluciones a situaciones conflictivas, fomentar la comunicación y el flujo de información, conocer, estudiar y decidir sobre situaciones académicas y administrativas que afectan al centro educativo, y hacer el equilibrio entre los diferentes intereses que se generan al interior de la escuela. Identificar actividades complementarias que puedan ser desarrolladas en horarios alternativos en beneficio de los estudiantes, definir temas de capacitación y participar en las acciones de superación profesional; articular acciones con las demás instancias para garantizar la calidad de la educación y proponer el desarrollo de actividades para el mantenimiento, higiene, ornamentación y embellecimiento del centro educativo. Establecer mecanismos que garanticen la conservación de la planta física, el mobiliario, los equipos y demás instalaciones, participar en la elaboración del proyecto educativo y del proyecto curricular, de reglamentos internos, planes y proyectos que contribuyan a elevar la calidad de la oferta educativa del centro escolar.

Los estudiantes, por su parte, canalizan sus necesidades, sugerencias e inquietudes con miras a fortalecer la gestión educativa, participan, planifican y deciden, dentro de unos marcos establecidos, sus propias formas de conducta en el centro. Además de intervenir con mayor nivel de integración y compromiso en el proceso de aprendizaje y la aplicación de las normas que regulan sus acciones, para desarrollar valores y actitudes acordes con los principios básicos de una sociedad democrática, participativa y solidaria. Se organizan en consejos estudiantiles y de cursos, así como en clubes de ciencias, deportivos y otros similares y participan en los comités de trabajo del centro educativo, asumen la elaboración de sus propios reglamentos, identifican y canalizan los problemas y necesidades del centro escolar y de la comunidad y proponen alternativas de solución conjuntamente con otros organismos de participación y contribuyen con la consecución de acciones colectivas de bienestar estudiantil, escolar y comunitario. Se alienta la participación horizontal para fomentar su sentido de responsabilidad, de igual modo, se busca que los estudiantes construyan y desarrollen liderazgos según sus competencias. *“... los adultos suponen demasiado fácilmente como normas sus propios hábitos y deseos y consideran todas las desviaciones de los impulsos de los niños como males que se han de eliminar. Esta artificiosidad contra la cual, en gran parte, es una protesta la concepción de seguir a la naturaleza, constituye*

*el resultado de intentar forzar directamente a los niños introduciéndolos en el molde de las normas de los adultos*”<sup>22</sup>.

### **7.3 El proyecto educativo**

Los centros educativos, particularmente los de enseñanza secundaria, deben contar con un proyecto educativo de centro (PEC) que oriente sus acciones en el corto, mediano y largo plazo. Tomando como base el PEC se elaboran los planes de intervención pedagógica o administrativa, a fin de superar problemas y satisfacer las necesidades identificadas en el proyecto; debe contarse con un mapa que incluya las informaciones básicas, como forma de facilitar el desarrollo del proceso de microplanificación educativa. La propuesta que aquí se formula incluye la elaboración de la cartografía y el mapeo escolar como base para la microplanificación, entendiendo que la inclusión de la información básica de cada centro facilita la proyección, elaboración de planes de mejora y las intervenciones específicas.

Un estudio de proyección de la demanda de cupos a uno, tres, cinco, diez o quince años permite conocer con antelación cuál será la presión que el centro educativo estará recibiendo. Los flujos demográficos, así como los accidentes geográficos, las distancias, las fuentes de empleo, así como el comportamiento de los flujos de la matrícula son informaciones fundamentales a la hora de planificar el desarrollo de un centro educativo. De ahí que los censos nacionales, las encuestas económicas, demográficas y de salud, estudios de población y otras investigaciones, así como las estadísticas educativas, los informes de supervisión y las historias locales son fuentes de inestimable valor para hacer la microplanificación en un centro educativo. La propuesta que aquí se formula incluye a modo de ejemplo un mapa escolar como modo de ilustrar el contenido de la propuesta en este sentido; de igual forma se incluye una guía de la autoría del doctorando que orienta la elaboración del PEC, que de ser seguida paso a paso ofrece la oportunidad de construir el referido proyecto. De igual forma, y también concebidas por el doctorando, se incluyen dos matrices que orientan la elaboración de un plan de intervenciones pedagógicas y administrativas a ser desarrollado en un centro educativo, según sea en caso.

---

<sup>22</sup> Dewey, John, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002, p.105.

**Figura 7.3**  
**Mapa básico para orientar el**  
**Proceso de microplanificación del Centro Educativo**

Población del sector.....  
 Proyección de la población  
     Un año.....  
     Cinco años.....  
     Diez años.....  
 Población total del centro.....  
     Nuevos.....  
     Promovidos.....  
     Repitentes.....  
 Personal de supervisión.....  
 Número de maestros.....  
 Cantidad de empleados.....  
 Órganos de co-gestión en funcionamiento....  
 Proyectos en desarrollo  
     Tutorías estudiantiles.....  
     Nivelación.....  
     Talleres vocacionales/técnico.....  
     Jornadas de recuperación.....

**Fuente: Mapas GAAR.**



El mapa contiene la información básica que se ha estimado relevante; presenta una serie de puntos color azul que identifican las escuelas de educación primaria de una determinada demarcación y en puntos color rojo las escuelas de educación secundaria. El cuadro contiene informaciones estimadas como útiles a los fines propuestos, las cuales varían de acuerdo a las características del contexto como del tipo de proyección que se desee formular. Lo mismo ocurre con la guía para la elaboración del PEC y las matrices para el diseño del plan de intervenciones; en ambos casos pueden ser incluidos otros datos y variables que respondan al interés del planificador, como a las necesidades que se pretende satisfacer con las intervenciones.

### **Guía para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro – PEC**

#### **1. Características del entorno**

- Sociales
- Económicas
- Naturales
- Educativas

#### **2. Características generales del centro educativo**

- Planta física
- Mobiliario
- Equipos
- Recursos humanos
- Matrícula
- Familias
- Proyectos en desarrollo

#### **3. Señas de identidad del centro**

- Proyectos que distinguen el centro de cualquier otro
- Integración de los actores en el desarrollo de los proyectos
- Resultados que evidencian la eficacia de los proyectos
- Proyección y vínculos del centro educativo

#### **4. Principios que sustentan la visión y la misión del centro**

- Valores que resumen la filosofía del centro educativo, no más de cinco

Definición breve de cada principio

Planes, actividades, tareas a cumplir a partir de estos principios/valores

**5. Visión**

Grandes sueños del centro educativo

Aspiración última, a largo plazo

Expresar la idea en forma de lema

**6. Misión**

Responsabilidades y tareas que cumple el centro día a día

Razón de ser del centro educativo

Idea concisa, directa y completa de la razón de ser

**7. Objetivos que pautan las aspiraciones del centro educativo**

La mayor aspiración expresada como una gran acción

Logros parciales orientados por la misión

**8. Necesidades específicas que procura satisfacer el centro**

Diagnóstico que fundamenta la propuesta/énfasis curricular

Selección de las necesidades a ser satisfechas en orden de prioridades

Vinculaciones que demanda la satisfacción de las necesidades

Otras necesidades que pudieran ser satisfechas a mediano plazo

**9. Ponderar y justificar debidamente la oferta educativa**

Definir específicamente la propuesta curricular

Justificación del énfasis, monitorías, acciones remediales y otros proyectos alternativos

Consistencia de la propuesta

Competencias básicas y grandes contenidos que son privilegiados

Estrategias y acciones principales previstas

**10. Grandes metas educativas**

Metas y logros previstos para un año

Metas y logros previstos para dos y cinco años

Metas y logros previstos para seis años o más

**11. Sistema de formación continua de los recursos humanos**

Necesidades principales de capacitación

Plan anual de formación continua

Tutorías y pasantías previstas

Acciones de monitoría

## **12. Reglamentación interna**

Reglamento interno (general)

Reglamento de profesores

Reglamento del personal administrativo y de apoyo

Reglamento de disciplina

## **13. Manual de participación**

Órganos de participación

Estructura de los órganos de participación

Funcionamiento

Actividades principales

## **14. Sistema de evaluación**

Criterios

Indicadores de logros

Medios de verificación

Técnicas

Instrumentos

## **15. Recursos y financiamiento de las actividades**

Instalaciones claves disponibles

Gastos corrientes actuales y previstos

Gastos de capital en proceso y previstos

Financiamiento por autogestión

Financiamiento por otras vías

El Proyecto Educativo del Centro debe ser el producto de la elaboración conjunta del mayor número posible de los integrantes de la comunidad escolar. Si bien el equipo directivo lidera la producción, los aportes de estudiantes, padres de familia, la junta del centro, los empleados, los profesores y los propios directivos son de primerísima importancia en razón de que al momento de cumplir con sus tareas, cada actor sentirá que cumple con una de las partes que él mismo y sus compañeros concibieran. De ese modo, los planes y proyectos que de día en



día toman cuerpo serán una contribución al cumplimiento de la misión del centro educativo orientado por la visión que resume la aspiración de aquel colectivo.

## Plan de Intervenciones Pedagógicas

*Cuadro 7.1*  
Situaciones relevantes

| ÁMBITOS                      | PROBLEMAS |
|------------------------------|-----------|
| <b>GESTIÓN INSTITUCIONAL</b> |           |
| <b>LA FAMILIA</b>            |           |
| <b>ENSEÑANZA</b>             |           |
| <b>APRENDIZAJE</b>           |           |

**Cuadro 7.2**  
**Programa de mejoramiento**

| OBJETIVOS | ESTRATEGIAS | ACCIONES | RECURSOS DE APOYO | MEDIOS DE VERIFICACIÓN |
|-----------|-------------|----------|-------------------|------------------------|
| 1.        |             |          |                   |                        |
| 2.        |             |          |                   |                        |
| 3.        |             |          |                   |                        |
| 4.        |             |          |                   |                        |
| 5.        |             |          |                   |                        |
| 6.        |             |          |                   |                        |
| 7.        |             |          |                   |                        |
| 8.        |             |          |                   |                        |
| 9.        |             |          |                   |                        |

## 7.4 El proyecto curricular

La propuesta asume como prioridad y tema de la mayor relevancia el manejo del tiempo escolar. Se trata de que los estudiantes pasen todo el tiempo que sea posible en el centro educativo o en el desarrollo de actividades relacionadas con el centro educativo porque en la República Dominicana como en los demás países en vías de desarrollo el centro educativo es el factor de mayor peso entre todos los factores asociados al rendimiento educativo. Los estudiantes de educación secundaria deben cursar sus estudios en centros educativos de una sola jornada de entre seis y siete horas lectivas, las cuales incluyen tutorías y nivelación para aquellos estudiantes que lo requieran. Los estudiantes de bachillerato cursarían entre seis y siete asignaturas por año, abarcando básicamente las disciplinas relacionadas con la matemática, lengua española, inglés/francés, la naturaleza física, el hombre y su formación. Cada asignatura debe ser abordada en períodos de no menos de 90 minutos por vez. La enseñanza de matemática, lectura, escritura, la expresión oral y las ciencias, inglés y la educación en valores recibirá una atención particular.

Además, los estudiantes deben ser introducidos en actividades vocacionales y laborales utilizando para ello horarios complementarios, mediante el desarrollo de talleres rotatorios de inducción, formación vocacional y técnica básicas. Los estudiantes de ambos sexos participan en estas experiencias como modo de sentar bases para la búsqueda futura de su primer empleo, y como mecanismo para inducir la vocación por el trabajo. En estas labores deben ser involucrados padres de familia, tanto para conducir talleres como para asumir el rol de estudiantes, también pueden participar organizaciones, empresas y grupos especializados; se espera que cada centro educativo desarrolle un programa de padres voluntarios que además de participar en los talleres ofrezca cuatro o cinco horas de voluntariado cada año para acompañar a estudiantes, profesores, empleados y directivos del centro, observando, comentando, sugiriendo, en fin, conociendo el día a día del centro educativo y aportando ideas de mejoras posibles.

La propuesta siguiente está relacionada con la rendición de cuentas. Es mucho más claro y comprensible que se rindan informes contables sobre el manejo de recursos económicos, sin embargo aquí se trataría de establecer un mecanismo mediante el cual estudiantes, profesores y directivos rindan cuenta contractual. Los profesores han asumido un compromiso social grave a nombre de la sociedad, por lo que deberán mostrar a la sociedad los resultados del cumplimiento de sus tareas, no solo certificando unas calificaciones al final de cada año escolar, lo mismo ocurriría con los estudiantes y los directivos

actores con papeles principales del proyecto educativo del centro. Directivos, profesores y estudiantes deben organizar una feria en la que muestren los productos que se elaboran con el esfuerzo que realizan, la misma responderá en líneas generales al proyecto con que cada año se compromete el centro educativo. La feria de rendición de cuentas se mantendría durante los últimos tres meses de cada año escolar y serán mostrados los productos, experiencias y soluciones de valor permanente, no como realizaciones coyunturales para ser exhibidas durante unos pocos días, sino como resultado del trabajo que viene siendo desarrollado día a día en cada una de las áreas curriculares, pero con mucho sentido de creatividad e imaginación: *“Al mismo tiempo que Leonardo defendía a ultranza el rigor, la atención al detalle, la lógica, las matemáticas y el análisis práctico intenso, urgía a sus estudiantes a despertar el poder de su imaginación”*<sup>23</sup>. Aquellos productos que por su calidad y pertinencia lo merezcan, pasarán a formar parte del centro de materiales educativos, tales materiales deberán ser utilizados para apoyar el aprendizaje no sólo de los estudiantes matriculados en el centro que los ha producido, sino en otros centros educativos que muestren interés en su uso.

La feria de rendición de cuentas se nutrirá, además de las enseñanzas teóricas, con el desarrollo de prácticas en ciencias, educación ambiental y los talleres vocacionales. Expertos de las universidades, institutos de investigaciones, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, así como organizaciones internacionales, embajadas, etc., deben ser invitados a presenciar sus trabajos en el marco de dicha feria. La feria de rendición de cuentas es un mecanismo de rápida y fácil reconversión a partir de los nuevos enfoques y nuevas metodologías, que caracterizan al centro educativo, cuya oferta, de otro modo se convertiría en inútil frente al mundo productivo, que cambia rápida y continuamente, por lo que los estudiantes de educación secundaria requieren como nunca una formación básica sólida, consistente y flexible, que permita a los jóvenes conseguir su primer empleo y cambiar con rapidez de un empleo a otro si fuera necesario. *“Un comportamiento inteligente en un determinado ámbito de la realidad requiere disponer de conocimientos suficientemente amplios y estructurados acerca de ese dominio, pero además necesita saber qué hacer con esos conocimientos, es decir, un conjunto de procedimientos o estrategias para sacar partido a lo que se sabe; y más aun, ser capaz de discernir en un ambiente determinado lo que podemos y debemos hacer”*<sup>24</sup>. La feria propuesta se constituye en el escenario que inicialmente hace posible el saber hacer con el

---

<sup>23</sup> Gelb, Michael J., *Inteligencia genial*, grupo editorial Norma, Bogotá 1999, p. 183.

<sup>24</sup> García García, Emilio, “Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Radhamés Mejía (Coord.), editora Búho, Santo Domingo 2006, pp. 129-130.

conocimiento poseído, que si bien no puede convertirse en el sustituto de la realidad, sí provee un espacio real que eventualmente pudiera ser transferido cuando la vida lo demandare.

La riqueza de la feria propuesta no está en la feria como tal, sino en el modelo educativo que impacta las prácticas del aula de clase en el día a día, de lo cual informa y da cuenta dicha feria. Se trata de que los procesos del aula muestren su eficacia al poder repercutir y provocar un real impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes, aprendizaje que adquiere sentido en la medida en que trasciende las meras calificaciones de finalización del año escolar. Como asegura Michael J. Gelb: *“También podemos escoger conscientemente nuevos modelos para reemplazar a aquéllos que hemos dejado atrás. Lo lógico, por lo tanto, es elegir los mejores modelos para que nos inspiren y nos guíen hacia la realización de nuestro potencial”*<sup>25</sup>. Se trataría de asumir métodos probados que garanticen los resultados deseados. Gelp estudia los elementos claves de la concepción que sobre el aprendizaje y el cultivo de la inteligencia tenía Leonardo da Vinci, y que en mi parecer merecen particular atención, máxime si su práctica guía hacia la realización del propio potencial: **Curiosidad**, deseo de saber, de aprender, de creer en el motor del conocimiento, de la sabiduría y del descubrimiento. **Experiencia**, **Demostraciones**, aprender por uno mismo a través de la experiencia práctica. **Sensaciones**, agudización consciente de los sentidos, son las llaves que abren las puertas de la experiencia. **Incertidumbre**, ambigüedad, confusión, paradoja. **Arte y Ciencia**, pensar con todo el cerebro, equilibrio y creatividad. **Cuerpo o Condición física**, equilibrio del cuerpo y la mente. **Conexiones**, reconocer patrones, relaciones, conexiones, sistemas.

Una aproximación desde la escuela secundaria a los principios de Leonardo da Vinci en torno a su concepción del aprendizaje y la inteligencia permite subrayar su pertinencia, así como el potencial que los mismos poseen entre los modelos posibles. Más aún, al comparar dichos principios con las conclusiones de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples, lo mismo que con las competencias básicas o clave descritas y asumidas por los países de la Unión Europea, aunque no hay una similitud total, se descubre que se trata de un método que parece haberse adelantado a los tiempos y, por su cercanía con la propuesta, se incluye como una opción aprovechable. La propuesta no incorpora el pensamiento de Da Vinci como la única opción posible, sino como una que bien pudiera marcar diferencias al ser adoptada, especialmente si como se observará en el cuadro que se presenta a continuación, son varias las coincidencias y

---

<sup>25</sup> Ibídem, p. 7.

convergencias, el cuadro comparativo facilita la consideración que pudiera hacerse en torno a la misma.

**Cuadro 7.3**

**Cuadro comparativo entre  
Principios davincianos, Inteligencias múltiples y Competencias básicas**

| <b>Principios<br/>Leonardo da Vinci</b> | <b>Inteligencias Múltiples<br/>Howard Gardner</b> | <b>Competencias Básicas<br/>Unión Europea</b> |
|---|---|---|
| <b>Curiosidad</b>                       | Lingüística                                       | Comunicación en lengua materna y extranjeras  |
| <b>Experiencia</b>                      | Intrapersonal                                     | Aprender a aprender                           |
| <b>Sensación</b>                        | Espacial  | Iniciativa y espíritu de empresa              |
| <b>Conexiones</b>                       | Lógico-matemática                                 | Matemática, ciencia y tecnología              |
| <b>Arte y ciencia</b>                   | Musical   | Conocimiento y expresión cultural             |
| <b>Condición física</b>                 | Corporal y cinética                               | — — —   |
| <b>Incertidumbre</b>                    | Interpersonal                                     | Sociales y cívicas<br>Digital                 |

**Fuente:** Elaboración propia.

La propuesta alternativa que aquí se formula integra una visión curricular basada en competencias con núcleos curriculares en las áreas de matemática y tecnología, lengua española y lenguas extranjeras, la naturaleza física y el hombre y algunos contenidos transversales. Se han tenido muy en cuenta las competencias básicas tal como las concibe la Unión Europea (UE), las competencias laborales, cognitivas y sociales. Considerando que *“En los países desarrollados hay una mayor convergencia de las competencias necesarias para acceder a empleos con remuneración digna y las que se requieren para acceder a estudios de nivel superior. Estas competencias se relacionan directamente con un sólido currículo educativo. Los patronos ponen de relieve las competencias básicas en comunicación escrita y oral, la lectura, el razonamiento cuantitativo (matemáticas), la resolución de problemas y las «habilidades sociales», como el*

*trabajo en equipo y los hábitos de trabajo*”<sup>26</sup>. He prestado particular atención a las conclusiones de los investigadores de la OECD, quienes después de haber estudiado el sistema educativo dominicano con detenimiento, han llegado a la misma conclusión que el doctorando también comparte, que la República Dominicana debe “*Hacer hincapié en que todos los estudiantes, ya sea que egresen de la modalidad general o de la modalidad técnico profesional, tengan el mismo grado de preparación en una serie de competencias básicas, especialmente en áreas fundamentales como matemáticas, comprensión de lectura y comunicación oral y escrita en español*”<sup>27</sup>.

Como los Estados Unidos de América y Haití ejercen una fuerte influencia cultural y económica sobre la República Dominicana, la propuesta incorpora la enseñanza de los idiomas inglés y francés, lo mismo que el estudio del hombre y sus dimensiones y vinculaciones sociales. Catherine Barne<sup>28</sup> destaca la necesidad de determinar cuáles son los conocimientos básicos que el alumno tiene que poseer principalmente en matemática y español, lo que a su vez permitiría adecuar los sistemas de nivelación a las necesidades reales de los alumnos y asegurar que quienes ingresen tengan las competencias mínimas requeridas.

---

<sup>26</sup> McGuinness, Aims y otros, *Informe sobre las políticas nacionales de educación: República Dominicana*, OECD publishing, París 2008, pp. 193-194. El doctorando junto a los dominicanos Víctor Sánchez y Alberto Calderón trabajó en la revisión del informe con los miembros del equipo de evaluación Aims McGuinness (redactor), Ian Whitman y Ginette Mériot en la sede de la OCDE, en París, durante los días 25 y 26 de junio del 2007.

<sup>27</sup> McGuinness, Aims y otros, *Informe sobre las políticas nacionales de educación: República Dominicana*, OECD publishing, París 2008, p. 208.

<sup>28</sup> Barne, Catherine, *Propuesta para los centros de excelencia de media y de inserción social y laboral equitativa*, mimeo, Asistencia Técnica Institucional para el Programa de Apoyo Sectorial, Secretaría de Estado de Educación, Santo Domingo 2008, p. 30.



**Figura 7.4**



**Desde la izquierda: Alberto Calderón, Víctor Sánchez, Ian Whitman, Aims McGuinness, Ginette Mériot y J. Adarberto Martínez en la sede de la OCDE en París, Francia.**

A continuación se enlistan los grandes ejes de contenidos que deben ser repartidos y abordados durante los cuatro años de la educación secundaria, debiendo ser secuenciados y trabajados con la amplitud que corresponda y en atención a los grados de dificultad creciente. El tratamiento de los contenidos se hará en correspondencia con las competencias que se procura desarrollar:

### **Núcleo de matemática y tecnologías**

Lógica simbólica, expresiones algebraicas y factorización

Ecuaciones e inecuaciones, lineales y cuadráticas

Números imaginarios, potencia y raíz

Deducción e inducción

Teoremas, demostraciones y polígonos

Relaciones y funciones

Razones trigonométricas, senos y cosenos

Circunferencia, regiones poligonales y circulares

Ecuaciones exponenciales y logarítmicas  
Cálculo de área y volumen  
Números complejos e identidades trigonométricas  
Cálculo de interés y teorema del binomio  
Probabilidades, distribución binomial  
Cálculo de límites y derivadas de funciones  
Comunicaciones  
Digitalización  
Robótica  
Macatrónica  
Biotecnología

### **Lengua española y lenguas extranjeras**

Textos expositivos, síntesis, generalización y estructura semántica  
Actos de habla  
Comentario de textos, resúmenes y síntesis  
Párrafo, nexos o conectores  
Sociolecto, léxico, sintaxis y fonética  
Puntuación, signos auxiliares y cohesión  
Producción de textos  
Estructura y contenido de los textos  
Estructuras gramaticales  
Tipos de oraciones  
Información, argumentación, descripción y narración  
Lengua oral y escrita  
Situaciones de comunicación, análisis literario  
Hipótesis, ejemplificación, simbolización  
Discurso y actos de habla  
Textos fundamentales  
Lectura, análisis, comprensión e interpretación  
Formas y funciones gramaticales  
Entonación, ritmo y acento

## **La naturaleza física y el hombre**

Estructura, propiedades de la materia y base química de la vida  
Cambios atmosféricos, cambios físicos y químicos  
Formas, funciones y magnitudes  
Mecánica: movimiento, fuerza y transformaciones de la energía  
Fluidos, ondas y sonidos  
Termodinámica, electricidad, magnetismo y óptica  
Teoría atómica y teoría de la relatividad  
Biodiversidad, biología humana y sistemas  
Cambios fisiológicos y control genético  
La tierra, el universo y los ecosistemas  
Cambios geológicos y recursos naturales  
Impactos del cambio climático sobre la agricultura, hidrología y los recursos forestales  
Culturas, civilizaciones, grupos humanos y población  
Historia de la República Dominicana  
Economía, expansión y comunicaciones  
Paisaje urbano y actividades productivas  
Integración y globalización

## **Competencias básicas y contenidos transversales.**

Comunicación en lengua española  
Comunicación en lenguas extranjeras, por lo menos inglés o francés  
Competencia matemática  
Conocimiento e interacción con el mundo físico, ciencias  
Tratamiento de la información, competencia digital y tecnología  
Competencia social, ciudadanía y participación  
Conciencia, diversidad y expresión cultural y artística  
Iniciativa personal y sentido empresarial  
Aprender a aprender  
Ecología, medio ambiente y recursos naturales

Derechos humanos, libertad y responsabilidad  
Cultura del trabajo  
Violencia, discriminación y tolerancia  
Medios de comunicación, convivencia y solidaridad  
Géneros, familia y promoción de la salud  
Autonomía, autorregulación y diálogo

## 7.5 Descriptores de logros y evaluación formativa

Uno de los componentes clave de la propuesta se relaciona con la evaluación, no sólo para la determinación del logro de los estudiantes, sino los del centro educativo en su conjunto, incluyendo procesos y los diferentes fenómenos que tienen lugar en el mismo. En lo que respecta a la evaluación de los estudiantes, se focaliza la evaluación formativa, básicamente por dos razones: 1) permite mejorar continuamente las previsiones del profesor, a la vez que orienta al propio estudiante y a sus padres sobre las áreas que requieran alguna atención particular, y 2) rompe con una práctica generalizada sin más criterio que la necesidad de otorgar calificaciones para la retención o promoción del estudiante. *“Las puntuaciones no son suficientes. Esta evaluación debería poder sugerir a padres, maestros e incluso a los mismos niños, el tipo de actividades que pueden realizar en casa, en la escuela o en el contexto de la comunidad. Basándose en esta información, los niños pueden reforzar sus desventajas intelectuales o combinar sus talentos de manera que sea satisfactorio para ellos desde el punto de vista vocacional o de sus aficiones”*<sup>29</sup>.

Como fue señalado anteriormente en este mismo capítulo, la propuesta incluye el diseño y desarrollo de la herramienta: Sistema Individualizado de Registro Académico (SIRA), que además de facilitar el trabajo del profesor, garantiza el desarrollo de un modelo de evaluación formativa cuyo uso contribuye a potenciar las inteligencias y las competencias de los estudiantes<sup>30</sup>. Pero, en sentido mucho más general, el equipo directivo del centro educativo debe definir un plan de monitoreo y evaluación para el año lectivo con el propósito de contar con

---

<sup>29</sup> Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples*, ediciones Paidós, Barcelona 1995, p. 49.

<sup>30</sup> El SIRA ha sido probado en cuatro centros educativos de enseñanza secundaria por 16 profesores, cuatro en cada centro en las áreas de Matemática, Lenguaje, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Educación Artística. Los profesores han expresado su satisfacción y prevén mejoras sustanciales en el rendimiento de los estudiantes comparados con sus pares en secciones en las que no se ha utilizado la herramienta.

informaciones fiables y oportunas que le permitan hacer los correctivos que corresponda e introducir las mejoras que sean necesarias. El contenido del siguiente cuadro no es limitativo e incluye sólo a modo de ejemplo ideas sobre algunas técnicas e instrumentos a emplear, así como las circunstancias propicias para su empleo.

**Cuadro 7.4**  
**Guía para orientar el Monitoreo y la Evaluación**

| <b>TÉCNICAS</b>   | <b>INSTRUMENTOS</b>  | <b>TIPO DE CONTENIDO</b>  | <b>MOMENTO</b>   |
|---|--|---|--|
| Observación directa, individual y grupal.                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas de valoración.</li> <li>• Listas de control.</li> <li>• Registro anecdótico.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentales.</li> <li>• Actitudinales.</li> <li>• Conceptuales.</li> </ul> | En todo momento, de manera prospectiva y retroactiva.                                      |
| Auto-evaluación.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías y fichas para registro.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentales.</li> </ul>  | Al inicio del abordaje de un área y/o asignatura o al comienzo de una fase de aprendizaje. |
| Co-evaluación.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías y fichas para registro.</li> <li>• Cuestionario.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentales.</li> <li>• Conceptuales.</li> </ul>                           | Habitualmente.   |
| Pruebas orales, escritas y prácticas.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas orales y escritas en todas sus variantes.</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentales.</li> <li>• Conceptuales.</li> </ul>                           | Al final del tratamiento de un área o asignatura y al final de una fase de aprendizaje.    |
| Producciones y creaciones de los estudiantes.                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías y fichas para registro.</li> <li>• El Cuaderno.</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentales.</li> <li>• Conceptuales.</li> <li>• Actitudinales.</li> </ul> | Habitualmente.   |
| Valoración del trabajo individual y grupal realizado por el Consejo de Curso. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guías y fichas para registro.</li> <li>• Entrevista.</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimentales.</li> <li>• Conceptuales.</li> </ul>                           | Habitualmente.   |

## **Descriptores de logros**

### **Modelo de gestión**

Todos los órganos de participación están constituidos de acuerdo a las normas y procedimientos establecidos.

El Proyecto Educativo de Centro se ha elaborado en forma colectiva, con la participación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes.

Los integrantes de los órganos de participación se involucran en el proceso de toma de decisiones del centro.

Las personas indicadas participan en la ejecución de las actividades correspondientes.

### **Liderazgo educativo**

Los directivos, coordinadores y encargados lideran la ejecución de los procesos que se desarrollan en sus centros.

El equipo directivo, los coordinadores y encargados coordinan la ejecución de los planes consensuados por los órganos de dirección del centro.

Los Directores, Coordinadores y Encargados supervisan los procesos y las actividades que se realizan en el Centro Educativo.

### **Desempeño de los docentes**

Los docentes han recibido una sólida formación académica y tienen dominio de las estrategias y los contenidos curriculares.

Todos los docentes se preocupan por su formación, actualización y superación profesional constante.

La totalidad de los profesores están integrados en un plan de capacitación y desarrollo profesional.

El personal docente contribuye con los procesos de cambios del centro educativo.

Los docentes asisten regular y puntualmente al cumplimiento de sus deberes.

Los profesores elaboran su planeación y la ejecutan según lo previsto.

Los docentes aplican metodologías innovadoras y efectivas.

Todos los docentes evidencian una actitud positiva hacia el aprendizaje de los alumnos y muestran su compromiso en tal sentido.

Los profesores promueven y ejercen un liderazgo efectivo entre los alumnos.

### **Uso de los recursos tecnológicos en los procesos**

El personal docente y administrativo utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación en sus labores cotidianas.

Los docentes participan en programas de actualización y aplicación de conocimientos básicos utilizando herramientas multimedios.

Los procesos pedagógicos que se desarrollan en el Centro Educativo cuentan con apoyos tecnológicos adecuados.

### **Actitud crítica, autocrítica y participativa en el abordaje de los problemas**

En el centro educativo existe un clima laboral que facilita el abordaje de las contradicciones en un ambiente democrático.

En el centro educativo es una norma que los integrantes de la comunidad educativa utilizan la crítica y autocrítica como procedimiento.

Los directivos, profesores, estudiantes y padres/madres de familia que integran el centro educativo participan en la búsqueda de soluciones a los problemas que les aquejan.

### **Desarrollo de valores éticos, estéticos y humanísticos**

El personal del centro educativo maneja la educación en valores y las relaciones interpersonales en el desarrollo de su rutina.

Los planes y programas del centro educativo, tales como encuentros, convivencias, pasantías, intercambios, actos líricos, culturales y patrióticos, talleres, cursos y otros, incluyen actividades para el fomento de valores.

Los docentes socializan sus experiencias y prácticas para el desarrollo de valores.

Los estudiantes en su práctica diaria realizan actividades relacionadas con el fortalecimiento de los valores, por ejemplo, trabajan diariamente un valor, realizan representaciones en fechas patrias, participan en jornadas de salud, defensa civil y otros.

El personal docente, administrativo y los alumnos se integran con la comunidad en las

celebraciones y fiestas de la comunidad.

### **Implicación de la comunidad en las actividades del centro**

El personal directivo, docente, técnico, administrativo y de servicios y los estudiantes se integran con entusiasmo a las actividades organizadas en el centro educativo.

Los padres, madres y relacionados del centro educativo participan activamente en los organismos de decisión.

Padres, madres y relacionados están integrados y participan en el seguimiento a las actividades docentes.

Los padres, madres y relacionados se integran con entusiasmo a las actividades recreativas, artísticas y culturales organizadas por el centro educativo.

Los padres, madres y relacionados con el centro educativo apoyan la gestión educativa participando activamente en las actividades de autogestión.

En las últimas dos décadas han sido desarrolladas teorías y numerosos ejercicios empíricos que han derivado conclusiones promisorias en el tema de la evaluación, entre otros investigadores en el área de la evaluación sobresale Howard Gardner, quien asegura que: *“Aunque nuestro trabajo educativo ha cubierto múltiples aspectos, desde la elaboración de currículos hasta la educación de profesores, donde nuestra influencia ha sido mayor es en la creación de nuevas formas de evaluación... Estas formas de evaluación, radicalmente distintas de los exámenes estandarizados de papel y lápiz, permite a los individuos demostrar sus capacidades y su entendimiento en formas que les son cómodas, y que, sin embargo, pueden someterse a la consideración pública. Estas evaluaciones son “imparciales” respecto a la inteligencia: permiten mirar directamente el funcionamiento de las inteligencias, en lugar de obligar al individuo a revelar el funcionamiento de las inteligencias a través del habitual prisma de un instrumento lógico-lingüístico”*<sup>31</sup>. Los estudios realizados por Gardner le han permitido construir una visión pluralista de la mente, de mucha validez para la escuela y los educadores, que a pesar de estar convencidos de que cada estudiante es un sujeto individual, frecuentemente desarrollan su trabajo como si no lo fueran. Cada niño y cada joven aprenden por ellos mismos y a su propio ritmo, de ahí la visión plural de Gardner *“... que reconoce muchas facetas distintas*

---

<sup>31</sup> Garnerd, Howard, *Inteligencias múltiples*, ediciones Paidós, Barcelona 1995, p. 17.



*de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos*". Aprovecha para desarrollar el concepto de escuela centrada en el individuo, que según él *"se toma en serio esta visión polifacética de la inteligencia... el comportamiento maduro en un área no implica comportamiento maduro en otras áreas, de la misma manera que el talento en una inteligencia no implica talento en las demás"*<sup>32</sup>.

La propuesta que el doctorando formula fue elaborada bajo la convicción de que se requiere priorizar el desarrollo de una estrategia fuerte de evaluación, particularmente evaluación formativa en el contexto del aula de clase, centrada en el desempeño del estudiante. La propuesta de la evaluación formativa en el contexto del aula es uno de los componentes fundamentales de la propuesta formulada, evaluación que debe ser entendida como *"... la operación que permite recoger información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo... uno de los principales tipos funcionales de evaluación de los aprendizajes, dándole propósitos diferenciados respecto de las otras formas de evaluación"*<sup>33</sup>. El profesor deberá lidiar consigo mismo al emitir sus juicios, los cuales deberán estar éticamente sustentados y humana y profesionalmente validados. No obstante la utilidad que pudiera atribuirse a la herramienta, la misma es de valor relativo, ya que su uso está condicionado por la amplitud de conocimientos del juez y por la base ética en que éste sustenta los juicios que emite, pero, aunque es imposible suprimir en forma absoluta la subjetividad, la implementación del SIRA contribuye a reducirla a su mínima expresión, lo que añade validez al juicio.

Estos cambios propuestos, en cierto modo, atentan contra los hábitos pedagógicos enraizados en buena parte de las prácticas de aulas, por lo que es necesario garantizar que su implementación no sume cargas innecesarias, al contrario, que al ser implementados coadyuven a disminuirlas y que el balance muestre ventajas comparativas y rentabilidad pedagógica. Claudia Romero refiere las demandas y desafíos relacionados con el modelo pedagógico, e indica que *"En cuanto al área pedagógica, las demandas corresponden a la construcción de un paradigma pedagógico en el cual aprender supone una actividad del sujeto que, en sucesivas etapas evolutivas, construye el objeto de conocimiento, siendo el docente un organizador y*

---

<sup>32</sup> Ibídem, pp. 24, 46.

<sup>33</sup> Wigdorovitz de Camilloni, Alicia R., "La evaluación formativa y formadora", 4º Congreso Internacional de Educación *La calidad como meta. La evaluación como camino*, 14 y 15 de febrero, Ediciones Santillana, Buenos Aires 2005.

*orientador de situaciones de aprendizaje que favorecen ese proceso de construcción*”<sup>34</sup>. Entre otras, una importante dificultad que tendrá que vencer la propuesta formulada son los cambios que es necesario introducir en cuanto a los roles en el aula de clase, mientras el profesor es un componedor, un articulador de inteligencias, competencias, contenidos y actividades que reproducen los pasos del método científico, tal como expresa Romero, el sujeto del aprendizaje es constructor del objeto de conocimiento.

---

<sup>34</sup> Romero, Claudia, *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires 2007, p. 48.

**Cuadro 7.5**  
**UNIDAD DE APRENDIZAJE**

|                                   |                             |   |                                   |                         |                          |                       |          |   |
|-----------------------------------|-----------------------------|---|-----------------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------|----------|---|
| GRADO/SECCIÓN:                    | SEMESTRE:                   | ÁREA:   | PERÍODO:                          |                         |                          |                       |          |   |
| PROPÓSITO                         | PROPÓSITO                   | PROPÓSITO   | PROPÓSITO                         |                         |                          |                       |          |   |
|                                   |                             |   |                                   |                         |                          |                       |          |   |
| CONTENIDOS CONCEPTUALES           | CONTENIDOS PROCEDIMENTALES  | CONTENIDOS ACTITUDINALES  | COMPETENCIAS QUE FOCALIZA         |                         |                          |                       |          |   |
|                                   |                             |   |                                   |                         |                          |                       |          |   |
| RECURSOS DE APOYO AL APRENDIZAJE: |                             |   |                                   |                         |                          |                       |          |   |
| CONOCIMIENTOS<br>PREVIOS          | INDICADORES DE<br>DESEMPEÑO | ORIENTACIONES,<br>AGRUPAR<br>SEGÚN<br>INTELIGENCIAS U<br>OTROS<br>CRITERIOS | DESARROLLO DE ACTIVIDADES         |                         |                          |                       |          | EVALUACIÓN  |
|                                   |                             |   | OBSERVAR<br>RECOPILAR<br>ANALIZAR | EXAMINAR<br>INTERPRETAR | EXPLICAR<br>EXPERIMENTAR | CLASIFICAR<br>INFERIR | CONCLUIR | REPLICAR,<br>APLICAR,<br>PREDECIR,<br>CONTESTAR,<br>PRODUCIR, OTRAS |
|                                   |                             |   |                                   |                         |                          |                       |          |   |

NÚMERO   
AÑO ESCOLAR

La herramienta propuesta, concebida íntegramente por el doctorando y desarrollada en los medios informatizados por el ingeniero Porfirio A. Cruz N., simplifica el esfuerzo necesario para certificar los desempeños de cada estudiante. Mediante el uso de cotejos el profesor o el estudiante en quien aquel haya delegado dicha tarea, registra los desempeños mostrados por cada uno de los estudiantes. Previamente los desempeños previstos fueron agrupados y asociados con una o más competencias básicas, por lo que al ser registrados son acumulados en una base de datos según categorías o competencias con las cuales se asocian. Aquí se establece una determinada relación entre competencia básica y evaluación, las cuales tendrán como referentes la pertinencia, la equidad en el acceso y en los resultados y la garantía y respeto de los derechos de todas las personas: *“La principal contribución de las competencias básicas consiste en orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible”*<sup>35</sup>. Se ha previsto un registro manual en razón de que no siempre los profesores poseen las competencias y las habilidades para hacer los registros directamente en el ordenador, al final del día o de la semana los registros manuales pueden ser transferidos al ordenador y archivados en la base de datos.

Ya registrados individualmente, los desempeños son sumados y el total es adjudicado como valor absoluto en cada una de las nueve competencias básicas que asume el programa. El SIRA<sup>36</sup> compara todos los valores absolutos de los estudiantes según competencias, y los convierte en valores relativos con referencia al estudiante de mejor desempeño en cada una de las nueve competencias. En vista de que cada estudiante tiene registrada una calificación relativa por cada una de las competencias en las que haya mostrado algún desempeño, también se efectúa el promedio relativo de todos los estudiantes. De esta manera el centro educativo dispone de la historia del desempeño diario de cada uno de los estudiantes, que puede ser analizada por las personas autorizadas en el momento que quisieran hacerlo.

---

<sup>35</sup> Junta de Andalucía, *Currículo y competencias básicas*, p. 2, disponible en la página: [www.juntadeandalucia.es/](http://www.juntadeandalucia.es/). La propuesta subraya a lo menos dos conceptos fundamentales, a saber, los desempeños individuales y las competencias básicas, en el sentido que las conceptualiza el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DESECO) de la OCDE: *“Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”*. Junta de Andalucía, cit., p.1.

<sup>36</sup> En documento separado se anexan diez vistas o pantallas secuenciadas, que permiten apreciar paso por paso la versatilidad y las posibilidades del programa, concebido, diseñado y desarrollado como parte de la propuesta sometida en la tesis para optar por el Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM): Filosofía y Lenguaje: La Formación Humanística en el Desarrollo Personal y Sociocultural.

**Cuadro 7.6**  
**Registro Individualizado de Desempeño (Manual)**

Área \_\_\_\_\_

Período \_\_\_\_\_

| NÚMERO,<br>NOMBRE, APELLIDO | 1  | 2   | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8   | 9  |
|-----------------------------|--|---|--|--|--|--|--|---|--|
|                             | Observa<br>Compara<br>Ordena<br>Agrupa<br>Clasifica<br>Infiere | Investiga<br>Indaga<br>Proyecta<br>Formula<br>Soluciona<br>Decide<br>Innova | Analiza<br>Sustancia<br>Razona<br>Contextualiza<br>Dialogiza<br>Pragmatiza | Cosmopolitismo<br>Patriotismo<br>Democracia<br>Civismo<br>Identidad<br>Paz | Usa la tecnología<br>Domina las tecnologías<br>Usa TIC críticamente<br>Relaciona TIC-Ética | Comprende el discurso<br>Produce discurso<br>Enriquece la interacción a partir del discurso<br>Desarrollo personal a partir del discurso | Justicia<br>Equidad<br>Autoestima<br>Solidaridad<br>Honestidad<br>Trascendencia<br>Respeto<br>Colaboración | Aprecia valores estéticos<br>Produce valores estéticos<br>Disfruta valores estéticos<br>Aprecia el patrimonio cultural<br>Aprecia la naturaleza | Ejecuta operaciones corporales<br>Prácticas deportivas<br>Expresión corporal<br>Usa el cuerpo como vehículo de expresión, comunicación y socialización |
|                             |  |   |  |  |  |  |  |   |  |
|                             |  |   |  |  |  |  |  |   |  |
|                             |  |   |  |  |  |  |  |   |  |
|                             |  |   |  |  |  |  |  |   |  |
|                             |  |   |  |  |  |  |  |   |  |
|                             |  |   |  |  |  |  |  |   |  |
|                             |  |   |  |  |  |  |  |   |  |
|                             |  |   |  |  |  |  |  |   |  |
|                             |  |   |  |  |  |  |  |   |  |
|                             |  |   |  |  |  |  |  |   |  |
|                             |  |   |  |  |  |  |  |   |  |

El director, el profesor, el coordinador del área curricular, los padres/madres y el propio estudiante disponen de informaciones confiables con que reprogramar lo que hacen para mejorar el aprendizaje. Con el SIRA se reduce la posibilidad de subjetivizar la información, porque, al ser registrado el desempeño de cada estudiante, esta información es enviada a una base de datos protegida, lo que evita que eventualmente dicha información pueda ser alterada.

**Figura 7.5**

### Registro Individualizado de Desempeño

Fuente: Idea y concepción propia, desarrollada por el Ing. Porfirio A. Cruz N.

**Sistema Individualizado de Registro Académico (SIRA)**

Mantenimiento Reportes Salir Acerca de

**Registro de Rendimiento Académico**

Parametro:

Periodo: 2007-2008 Consultar

Centro: 21063119

CENTRO DE EXCELENCIA MELBA BAEZ DE ERAZO

Nivel: M MEDIO Modalidad: 41 GENERAL

Grado: 1 PRIMERO BACHILLERATO SECCION: A ASIGNATURA: 2 MATEMATICA

ESTUDIANTE: RAU9507220000 ROBINSON ALCANTARA UREÑA

FECHA DE RENDIMIENTO: DIA 01 MES 03 AÑO 2008

| DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        | 8                        | 9                        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Observa/Compara/Ordena/Agrupar/Clasifica/Infiere/Sintetiza/Evalúa/Pregunta/Inquiere                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) Investiga/Indaga/Proyecta/Formula/Soluciona Decide/Innova  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) Analiza/Substancia/Razona/Contextualiza/Dialoga Pragmatiza   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) Pacifica/Cosmopolitismo/Patriotismo/Democracia/Civismo/Identidad                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) Usa Tecnología/Usa TIC críticamente/Relaciona TIC-Ética/Domina Tecnología                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) Comprende Discurso/Produce Discurso/Enriquece Interacción por DISC/Desarrollo personal por DISC        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) Justicia/Equidad/Respeto/Colabora/Autoestima/Solidaridad/Honestidad/Trascendencia                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8) Aprecia valores Estéticos/Produce valores EST/Disfruta valores EST/Aprecia patrimonio CULT/Aprecia NAT | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9) Ejecuta operaciones/Practica Deportes/Expresión Corporal/Cuerpo Expresión/Comunicación y SOC.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

GRABAR CANCELAR SALIR

Inicio Psira Documento1 - Micros... 01:34 p.m.

El SIRA asume los valores relativos promedio como valores absolutos y los convierte en valores relativos con referencia al estudiante con el mejor desempeño promedio, e informa sobre el promedio general de desempeño de cada estudiante durante el período seleccionado. El equipo directivo, los integrantes del equipo pedagógico y el profesor deben estudiar los resultados, lo que les permite reorientar sus planes de trabajo. La propuesta subraya el desempeño individual en el contexto del aula de clase y asume la capacidad de estímulo que genera el grupo de sujetos que interactúan en la misma. La propuesta fue implementada en forma piloto del 7 de enero al 7 de marzo del año 2008 en cuatro centros educativos de enseñanza secundaria: Liduvina Cornelio en el municipio Santo Domingo Este, provincia de Santo Domingo, Cristina Billini en el municipio Santo Domingo Norte, provincia Santo Domingo, Melba Báez en el municipio de Haina, provincia San Cristóbal, y en el República de Colombia en el Distrito Nacional, por cuatro profesores por cada centro educativo.

**Figura 7.6**  
**Informe del Desempeño de cada Estudiante, según Competencias,**  
**Fuente: Idea y concepción propia, desarrollada por el Ing. Porfirio A. Cruz N.**

Print Preview

Close

CENTRO DE EXCELENCIA MELBA BAEZ DE ERAZO  
REPORTE DE CALIFICACIONES

|  |  |                   |     |                        |       |     |     |                        |     |                       |     |     |
|--|--|-------------------|-----|------------------------|-------|-----|-----|------------------------|-----|-----------------------|-----|-----|
| CENTRO EDUCATIVO 21063119 CENTRO DE EXCELENCIA MELBA BAEZ DE ERAZO |  |                   |     |                        |       |     |     | Fecha: 01/03/2008      |     |                       |     |     |
| NIVEL MEDIO  |  | MODALIDAD GENERAL |     | Pag.No.: 1             |       |     |     |                        |     |                       |     |     |
| GRADO  | PRIMERO BACHILLERATO                       | SECCION           | A   | FECHA DESDE 01/03/2007 |       |     |     | FECHA HASTA 01/03/2008 |     |                       |     |     |
| ASIGNATURA   | LENGUA ESPAÑOLA                            |                   |     | COMPETENCIAS           |       |     |     |                        |     |                       |     |     |
| RHE  | NOMBRES                                    | C.O.G             | OPE | CRI                    | S.O.C | TEC | COM | VAL                    | EST | PSI                   | PRO | CON |
| AAP9407230000  | ANDRY RAQUEL ARIAS PIMENTEL                | 50                | 60  | 80                     | 60    | 40  | 60  | 50                     | 83  | 80                    | 63  | 80  |
| AAV9602220000  | ANASTACIO AMADOR VASQUEZ                   | 100               | 60  | 40                     | 40    | 80  | 60  | 75                     | 33  | 40                    | 59  | 75  |
| BAV9502030000  | BYRON FERNANDO ALEJANDRO VASQUEZ           | 75                | 40  | 20                     | 80    |     |     |                        |     | 20                    | 47  | 59  |
| BC-8505040000  | BELKY'S CRUZ                               | 100               | 60  | 40                     | 20    | 40  | 60  | 100                    | 83  | 80                    | 65  | 82  |
| IAM9409150000  | MONNEMASSEL ARIAS MEDINA                   | 75                | 60  | 40                     | 80    | 40  | 60  |                        |     | 50                    | 100 | 63  |
| IHD9505240000  | ISABELS HEREDIA DELGADO                    | 100               | 100 | 80                     | 60    | 40  | 40  | 75                     | 33  | 60                    | 65  | 82  |
| JAD9506060000  | JORDY ALMONTE DE LOS SANTOS                | 50                | 60  | 40                     | 40    | 60  | 40  | 50                     | 17  | 40                    | 44  | 56  |
| JCG9407180000  | JONATHAN JOEL CAMPUSANO GARCIA             | 100               | 60  | 40                     | 60    | 80  | 60  | 50                     | 50  | 80                    | 64  | 81  |
| JDM9512090000  | JOSBLA DEJESUS MARTINEZ                    | 50                | 60  | 80                     | 100   | 80  | 60  | 50                     | 33  | 60                    | 64  | 81  |
| JGV9509230000  | JUAN CARLOS GONZALES VARGAS                | 50                | 80  | 100                    | 80    | 60  | 40  | 75                     | 67  | 60                    | 68  | 86  |
| JMP9110090000  | JOSE MARTINEZ POZO                         | 100               | 60  | 40                     | 60    | 80  | 60  | 50                     | 50  | 80                    | 64  | 81  |
| JP-0006100000  | JOSE FRUEB                                 | 50                | 80  | 60                     |       | 60  | 100 | 100                    | 50  | 40                    | 68  | 86  |
| JVA8009100000  | JONNY VENTURA A                            | 75                | 40  | 60                     | 80    | 100 | 80  | 75                     | 33  | 60                    | 67  | 85  |
| JMAP9412210000   | MADELSNE ROSMERI ALMONTE RICHARDO          | 75                | 40  | 60                     |       | 80  | 40  | 75                     | 50  | 100                   | 65  | 82  |
| MML9505220000  | MARIA ROMAN MERCEDES LUCAS                 | 75                | 100 | 80                     | 60    | 40  | 60  | 100                    | 100 | 100                   | 79  | 100 |
| MP-8502030000  | MARIA PEREZ                                | 100               | 60  | 80                     | 60    | 80  | 60  | 100                    | 50  | 80                    | 74  | 94  |
| NMP9509210000  | NORBIS ROMAN MARTINEZ PAREDES              | 50                | 60  | 80                     | 60    | 80  | 100 | 100                    | 50  | 80                    | 73  | 92  |
| NP G9403240000   | NABILE PANIAGUA GARCIA                     | 100               | 100 | 80                     | 60    | 80  | 100 | 100                    | 50  | 40                    | 79  | 100 |
| RAU9507220000  | ROBINSON ALCANTARA UREÑA                   | 100               | 60  | 80                     | 60    | 60  | 40  | 25                     | 17  | 20                    | 62  | 78  |
| RGO9506200000  | RANDY JOHN GENAO OSANDO                    | 75                | 40  | 20                     | 40    | 60  | 40  | 75                     | 67  | 100                   | 57  | 72  |
| SAE9410220000  | SANDRA AMADOR ESPINAL                      | 50                | 60  | 80                     | 60    | 40  | 40  | 75                     | 67  | 60                    | 59  | 75  |
| SCT9505110000  | SHELBA CAROLINA CALDERON TURBI             | 75                | 40  | 40                     | 60    | 40  | 60  | 50                     | 50  | 100                   | 57  | 72  |
| YD9307050000   | YAZMIRY ELIZABETH DE LOS SANTOS DEL VILLAR | 75                | 40  | 60                     | 80    | 60  | 100 | 100                    | 50  | 40                    | 67  | 85  |
| YD9502210000   | YORMIRA DOLores JIMENEZ                    | 100               | 60  | 40                     | 20    | 40  | 60  | 100                    | 50  | 80                    | 61  | 77  |
| CANTIDAD ESTUDIANTES .....   |  |                   |     |                        |       |     |     |                        |     | PROMEDIO GENERAL..... |     |     |
| 24   |  |                   |     |                        |       |     |     |                        |     | 64 81                 |     |     |

Page 1 of 1

Documento1 - Microsoft Word

Inicio Psira Documento1 - Micros... ES 01:39 p.m.

Al término de los primeros dos meses de la implementación piloto de la propuesta, se solicitó a los profesores que expresaran su valoración del SIRA, y lo hicieron durante el taller de socialización de experiencias el 17 de marzo del mismo año: *“Estoy complacido, me ha ayudado en mi trabajo”*, Nelson de la Cruz, centro educativo Liduvina Cornelio; *“A los estudiantes les ha gustado la implementación del SIRA, su participación en clase ha mejorado notablemente, algunos no participaban pero ahora lo hacen con mucho interés y entusiasmo”*, Paula Soriano, centro educativo Melba Báez; *“Los estudiantes se han integrado y participan de manera asombrosa, poniendo de manifiesto todo su potencial, son conscientes que su desempeño es clave, están muy motivados”*, Damaris Segura Méndez, centro educativo Liduvina Cornelio, *“Los estudiantes han respondido en forma excelente”*, María Isabel Rochtlis, centro educativo República de Colombia.

Con el desarrollo de esta estrategia, particularmente los aspectos relacionados con la evaluación formativa, se procura que los profesores respondan a preguntas tales como las siguientes: ¿Cómo se están logrando los objetivos propuestos? ¿Cuáles estrategias están resultando más eficaces? ¿Cuáles cambios deben ser introducidos en las estrategias y en los contenidos? ¿Cómo posibilitan los aprendizajes el uso de los materiales y medios educativos empleados, las estrategias desarrolladas y las herramientas e instrumentos utilizados? ¿Están aprendiendo todos los estudiantes a partir de las actividades que se les proponen? ¿Cuáles aspectos son mejorables? ¿Cuáles acciones son posibles o necesarias de acuerdo a los resultados? ¿Cuáles nuevos énfasis son requeridos? ¿De qué forma es necesario realimentar lo aprendido? ¿Qué debemos hacer en adelante? ¿Qué lugar ocupa en los procesos del aula el sujeto de aprendizaje?<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> La primacía del individuo no es sólo un tema o enfoque dentro de las ciencias educativas, en el área de la economía ocurre otro tanto. Alfred A. Knopf subraya la individualidad en la teoría de desarrollo de Amartya Sen: *“... la visión de Sen se centra en las capacidades y deseos de los individuos. El desarrollo se convierte en un proceso de expansión de las libertades, es decir, una ampliación de las capacidades de cada persona para llevar el tipo de vida que valora... Desde el punto de vista de Sen, el desarrollo sólo puede ser un proceso participativo en el cual los individuos son actores activos y no receptores pasivos de las políticas públicas. Sin la aplicación de políticas horizontales, no es posible lograr el objetivo de ampliar las capacidades individuales. Pero, ¿cómo podemos encontrar un equilibrio entre los deseos individuales y la definición de acciones que afectan a la colectividad? El ejercicio de la libertad –y la decisión individual sobre lo que es importante– está mediado por valores, los cuales se construyen socialmente”*. Knopf, Alfred A. *Amartya Sen, development as freedom*, publicado en la revista Perfiles Latinoamericanos, junio, vol.12, número 024, FLACSO, bajo la coordinación de Silvia E. Giorguli Saucedo, México 2004. Por su parte, María Amelia Pacheco Nunes de Almeida citando a Naresh k. Malhotra, *“afirma que en oposición a la información el conocimiento reside en las personas y también en los*



## 7.6 Programas de nivelación, promoción y vinculación social

El tema de la nivelación educativa es relativamente nuevo en la República Dominicana. El Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP) en los últimos años ha venido ofreciendo cursos de nivelación en lectura, escritura y matemática para aquellos estudiantes que lo requieren. De igual forma, la Dirección General de Educación Media de la Secretaría de Estado de Educación, ofrece un curso de nivelación durante varias semanas en el verano para estudiantes de nuevo ingreso a los centros educativos de dicho nivel que superaran las pruebas nacionales del octavo grado, correspondientes a la finalización de los estudios del nivel básico, en la segunda convocatoria en lugar de hacerlo en la primera. Se ha tenido como un indicador de bajo rendimiento el hecho de no poder calificar para presentarse a las pruebas correspondientes a la primera convocatoria.

Durante los años 2006 y 2007 fueron contratados los servicios de la firma Gallup Dominicana para que evaluara los resultados de los cursos de nivelación del verano anteriormente referidos. El estudio comprendió los resultados de los cursos desarrollados durante los veranos de los años 2003, 2004 y 2005, y buscaba determinar si los estudiantes que tomaron el curso de verano, los cuales fueron definidos como de bajo rendimiento por no haber calificado para tomar las pruebas nacionales en la primera convocatoria, habían logrado mejorar su rendimiento cuando cursaron los grados de la educación secundaria en los años siguientes, resultando que el 84.0% de quienes tomaron el curso promovieron dichos grados sin dificultad, contra el 81.6% de quienes no lo tomaron. *“Haciendo referencia a la condición de atraso en la formación académica del grupo experimental respecto al grupo control... resulta positivo para los estudiantes el haber participado en los mismos ya que lograron igualar e incluso disminuir, aunque por escaso margen, el grado de dificultad para aprobar los exámenes de las asignaturas de secundaria”*<sup>38</sup>. El grado de dificultad se determinó por el número de veces que hubo de tomar las pruebas finales del año el estudiante para promover de grado, es claro que si un estudiante necesitó más de una oportunidad para promover, lo logró con mayor dificultad que aquel que sólo requirió presentarse a las pruebas en una sola

---

*entornos subjetivos de sus acciones, a pesar de que la creación de conocimiento surge de los procesos de interacción social”*: Tesis doctoral, *La situación de la gestión del conocimiento en Portugal*, Universidad de Extremadura, España 2004.

<sup>38</sup> Gallup Dominicana, *Evaluación de los resultados de los cursos de verano para estudiantes que ingresan a la educación media: Informe Final*, mimeo, pp. 19-20.

oportunidad. La conclusión es que el programa de nivelación de verano ha surtido efectos positivos para los estudiantes beneficiarios del mismo.

Aquellos estudiantes que no asistieron al curso de nivelación no lo hicieron porque al haber calificado para tomar las pruebas nacionales del 8vo. grado en la primera convocatoria que se hizo de la misma, era obvio que por su rendimiento no requerían participar en dicho programa. Sin embargo, quienes por su menor rendimiento sí lo requirieron lograron igualarse y hasta sobrepasar después de la nivelación a los de mejor rendimiento que ellos, lo que prueba la eficacia de dicha estrategia, argumento que me sirve para incluir los programas de nivelación en esta propuesta.

**Cuadro 7.6**

| <b>Grado de dificultad para aprobar un curso de secundaria</b> |                      |      |   |      |   |      |
|--|----------------------|------|---|------|---|------|
| <b>Grado de dificultad para aprobar</b>                        | <b>Total General</b> |      | <b>Tomaron curso de verano (Experimental)</b> |      | <b>No tomaron curso de verano (Control)</b> |      |
|  | N                    | %    | N   | %    | n   | %    |
| <b>Sin dificultad</b>  | 570                  | 82.8 | 304   | 84.0 | 266   | 81.6 |
| <b>Con dificultad</b>  | 118                  | 17.2 | 58  | 16.0 | 60  | 18.4 |
| <b>TOTAL</b>   | 688                  | 100  | 362   | 100  | 326   | 100  |

**Fuente: Gallup Dominicana: Informe Final.**

Otra importante conclusión del estudio realizado por la Gallup Dominicana sobre el programa de nivelación para el ingreso a la educación media se relaciona con las dificultades que tuvieron los estudiantes para superar las diferentes asignaturas que cursaron en los grados correspondientes a la educación secundaria en los años sucesivos, siendo notable de manera muy particular el caso de la matemática: “... *mientras sólo el 10.0% de los estudiantes del grupo que tomó el curso de verano (experimental) tuvo alguna dificultad en aprobar esta asignatura, el 15% de los estudiantes que no tomaron el curso de verano (grupo control) enfrentó problemas similares... En el caso de la matemática la diferencia en el grado de dificultad entre ambos grupos es estadísticamente significativa, lo cual tiene mayor preponderancia por la tradicional dificultad que esta asignatura representa para el estudiante promedio dominicano, lo cual viene*

a ser la mejor demostración de la efectividad de los cursos de verano y de la idoneidad de este procedimiento para medir sus beneficios”<sup>39</sup>.

**Cuadro 7.7**

| <b>Grado de dificultad para aprobar Matemáticas según hayan tomado o no el Curso de Verano</b> |              |          |                                   |          |           |          |
|--|--------------|----------|-----------------------------------|----------|-----------|----------|
| <b>Grado de Dificultad</b>   | <b>Total</b> |          | <b>Tomaron el curso de verano</b> |          |           |          |
|  |              |          | <b>Sí</b>                         |          | <b>No</b> |          |
|  | <b>N</b>     | <b>%</b> | <b>N</b>                          | <b>%</b> | <b>N</b>  | <b>%</b> |
| <b>Sin dificultad</b>  | 600          | 87.6     | 324                               | 90.0     | 276       | 84.9     |
| <b>Con dificultad</b>  | 85           | 12.4     | 36                                | 10.0     | 49        | 15.1     |
| <b>TOTAL</b>   | 685          | 100.0    | 360                               | 100.0    | 325       | 100.0    |

**Fuente: Gallup Dominicana: Informe Final.**

Ante los resultados de la experiencia de nivelación educativa que desarrolla la Dirección de Educación Media en la República Dominicana durante el verano, el doctorando considera de mucho valor incluir la nivelación educativa en la propuesta que ha estructurado, considerando no sólo los resultados académicos positivos de su implementación, sino el valor social de la misma, por cuanto son las familias pobres las que menos posibilidades tienen de ofrecer educación compensatoria y clases remediales a sus hijos, además del valor que en términos económicos representa para el país la posibilidad de mejorar los flujos escolares. Como fuera indicado en el capítulo seis, el bajo rendimiento del sistema educativo, aunque ha disminuido en los últimos años a partir de la implementación de estrategias alternativas, continúa siendo crucial, particularmente lo relacionado con el abandono y el rezago escolar. El desarrollo de un programa fuerte de nivelación educativa, es útil no sólo para los estudiantes de nuevo ingreso a los centros educativos de enseñanza secundaria, sino a quienes cursan sus diversos grados y hasta en beneficio de los más de 40,000 que en los últimos diez años no han podido graduarse como

<sup>39</sup> Gallup Dominicana, *Evaluación de los resultados de los cursos de verano para estudiantes que ingresan a la educación media: Informe Final*, mimeo, p. 24.

bachilleres por haberles resultado imposible promover las pruebas nacionales de finalización de la educación secundaria.

Además de los programas de nivelación de verano, otros programas deben ser ofrecidos durante todo el año escolar en cada uno de los centros educativos de enseñanza secundaria, mediante la implementación de tutorías estudiantiles. En vista de que uno de los requisitos de graduación para los estudiantes del nivel medio es la realización del Servicio Social Estudiantil durante por lo menos sesenta horas de labor en beneficio de la comunidad, las horas de tutorías que los estudiantes de mayor rendimiento pudieran desarrollar en apoyo a sus compañeros de menor rendimiento que ellos, bajo la orientación de sus profesores, pueden ser validadas, particularmente para aquellos estudiantes que cursan el penúltimo y el último años del nivel. Además de que las tutorías pueden representar una significativa contribución en beneficio de los estudiantes de más bajo rendimiento, son una oportunidad para promover el sentido de solidaridad, compañerismo, amistad y responsabilidad entre los jóvenes. Nonaka y Takeuchi se refieren al ideal de vida, y analizan la forma como lo asumen la cultura occidental y la cultura japonesa, concluyendo en que *“Las sociedades occidentales promueven la realización del yo individual como la meta primordial de la vida, mientras que el ideal de vida para los nipones es existir armoniosamente con otros como parte de un yo colectivo. Piensan que trabajar para otros es trabajar para uno mismo. Su tendencia natural es realizarse a través de su relación con los demás”*<sup>40</sup>. No hay que descartar, sin embargo, que muchos jóvenes occidentales, entre ellos dominicanos, asuman y vivan conforme a este ideal.

Durante los años de 1993 a 1997 cada año se organizaron jornadas de reforzamiento para que los estudiantes mejoraran su desempeño en las pruebas nacionales, dichas jornadas se extendían durante varias semanas. Esta experiencia debe ser retomada, a fin de que en períodos específicos señalados como laborables en el calendario escolar, los profesores ofrezcan talleres, reuniones de tutoría, discusiones y clases adicionales de repaso a aquellos estudiantes que lo requieran por su bajo rendimiento. Concretamente, deben ser organizadas *jornadas de recuperación*, no tan sólo como preparación para las pruebas nacionales, sino como una de las estrategias de nivelación que deben ser calendarizadas cada año y desarrolladas en todos los grados como parte de la rutina en los centros educativos de enseñanza secundaria. La

---

<sup>40</sup> Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Hirotaka, *La organización creadora de conocimiento*, Oxford University Press, México 1999, p. 36.

participación de los estudiantes en las actividades de nivelación, independientemente del rol que jueguen probablemente resultará beneficiosa, como quedó demostrado en el estudio realizado por la Gallup, referido anteriormente en este mismo apartado. Los evaluadores identificaron la participación a través de diversos indicadores de actitudes o conductas, tales como preocupación social, liderazgo y disciplina, entre otras.

**Cuadro 7.8**

| <b>Rendimiento escolar y Grado de Participación de los Estudiantes</b> |                      |        |                           |        |                            |        |                           |        |
|--|----------------------|--------|---------------------------|--------|----------------------------|--------|---------------------------|--------|
| <b>Rendimiento General</b>   | <b>Total General</b> |        | <b>Baja Participación</b> |        | <b>Media Participación</b> |        | <b>Alta Participación</b> |        |
|  | N                    | %      | N                         | %      | N                          | %      | N                         | %      |
| <b>Bajo</b>  | 194                  | 25.6%  | 14                        | 31.8%  | 66                         | 30.8%  | 114                       | 22.8%  |
| <b>Medio</b>   | 281                  | 37.1%  | 18                        | 40.9%  | 83                         | 38.8%  | 180                       | 36.0%  |
| <b>Alto</b>  | 283                  | 37.3%  | 12                        | 27.3%  | 65                         | 30.4%  | 206                       | 41.2%  |
| <b>TOTALES</b>   | 758                  | 100.0% | 44                        | 100.0% | 214                        | 100.0% | 500                       | 100.0% |

**Fuente: Gallup Dominicana: Informe Final.**

Como se observa en la tabla, los evaluadores encontraron una correlación entre la participación de los estudiantes en el programa de nivelación o curso de verano y su rendimiento escolar posterior, esto es, en los grados que cursaron en educación secundaria después de haber participado en el referido programa, lo que es un indicio que no puede ser pasado por alto, particularmente en la República Dominicana, donde la educación secundaria amerita ser intervenida para mejorar sus logros. Los analistas de Gallup señalan que *“El grupo de estudiantes calificados como de alta participación por sus profesores obtuvo un promedio general de rendimiento de 2.1 puntos porcentuales por encima de los 3.7 puntos obtenidos por los de participación baja y media. El grupo de alta participación es el de mayor concentración en la categoría de rendimiento alto, con 41.2% de sus miembros, una proporción de casi 11 puntos porcentuales por encima de los de participación media y 14 sobre los de baja participación, mientras que los estudiantes calificados de rendimiento bajo tienen la mayor*

*conurrencia relativa en los niveles de rendimiento medio y bajo*”<sup>41</sup>. El programa de nivelación propuesto crea nuevas y diversas posibilidades de participación estudiantil y profesoral que potencialmente pudieran contribuir a mejorar los logros del sistema de educación secundaria en la República Dominicana, mediante la implementación de las estrategias indicadas:

- 1) Las *Clases de verano* destinadas a beneficiar los estudiantes de nuevo ingreso a los centros educativos de educación secundaria que a pesar de haber promovido, durante el año anterior hayan tenido bajo rendimiento. Para los de todos los grados, cuyas calificaciones hayan satisfecho sólo los niveles mínimos de aprobación, así como para aquellos que habiendo completado la promoción de todas las asignaturas, no han podido superar las pruebas nacionales durante los últimos 10 años.
- 2) Organización e implementación de *tutorías estudiantiles* mediante las cuales estudiantes con méritos académicos bajo la orientación de sus profesores colaboran con sus pares de bajo rendimiento, abordando contenidos específicos y estimulando el desarrollo de determinadas competencias.
- 3) Calendarización y desarrollo de *Jornadas de recuperación* a cargo de los profesores por turno, según las áreas curriculares que corresponda. Estas jornadas se caracterizarían por su variedad, debiendo incluir talleres, clases de repaso, reuniones de tutorías y discusiones, entre otras.

Otro de los propósitos de la educación secundaria en la República Dominicana debe centrarse en contribuir a mejorar la posibilidad de que los jóvenes que han abandonado las aulas por diversas razones, encuentren empleo. Quienes han abandonado la escuela, particularmente por su condición de marginalidad económica y social, han incrementado los riesgos sociales a que se exponen, por lo que la posibilidad de reingresar a las aulas de clases les representa una segunda oportunidad educativa, con lo cual mejorarían sus posibilidades de integración social y laboral. Se trata de un objetivo relacionado con iniciativas de reinserción social y educativa que combine capacitación laboral, adquisición de competencias educativas básicas, enseñanza de habilidades sociales y cognitivas y, sobre todo, creación de ciudadanía. Además, la posesión de un mayor nivel educativo mejora la autoestima y consolida el sentido de pertenencia social.

---

<sup>41</sup> Gallup Dominicana, *Evaluación de los resultados de los cursos de verano para estudiantes que ingresan a la educación media: Informe Final*, mimeo, pp. 34-35.

Cientos de estos jóvenes excluidos son mujeres, que al verse sin educación y sin empleos que les aseguren ingresos económicos suficientes para sostenerse, asumen grandes deudas para financiarse viajes al exterior, particularmente a países de Europa donde se ocupan en cualquier actividad, incluyendo la prostitución, con tal de agenciarse ingresos con los cuales puedan sostenerse y, eventualmente, enviar los excedentes a sus familiares en la República Dominicana. Pero se ven en la obligación de subemplearse en razón de carecer de toda calificación para acceder a empleos formales y bien remunerados.

Los registros oficiales indican que más de medio millón de adolescentes y jóvenes dominicanos de entre 12 y 20 años de edad están fuera de la escuela, situación insostenible para un país pequeño y en vías de desarrollo que debe competir de igual a igual con los demás países. Una cantidad similar cursan grados inferiores a los de la educación secundaria o acceden a escuelas para personas adultas, la mitad de cuya matrícula está compuesta por adolescentes y jóvenes menores de 21 años de edad. Un problema adicional es que si regresan y formalizan su reingreso a la escuela, tienen que hacerlo en grados muy inferiores a los que les corresponderían por su edad, lo que hace necesaria la estructuración de una oferta educativa alternativa con ciclos escolares de menos duración que los ciclos convencionales, una oferta curricular orientada a desarrollar en ellos las competencias sociales y laborales para facilitar su inserción en el mercado de trabajo.

Algunos de estos jóvenes ya han tenido empleo, pero lo han perdido por no contar con una formación básica que les permitiera mantenerlo. Catherine Barne da cuenta de la existencia del programa Juventud y Empleo en la República Dominicana, que busca “... *ofrecer a los jóvenes de entre 16 a 29 años que han desertado de la escuela y se encuentran en la búsqueda de trabajo, la oportunidad de adquirir mayores competencias educativas y laborales, así como habilidades prácticas, para acceder a un trabajo decente. Su particularidad es la organización de pasantías en empresas del sector privado y de cursos de capacitación para ajustar sus competencias a las necesidades de las empresas*”<sup>42</sup>. Barne propone una ayuda financiera focalizada para los jóvenes que sean alcanzados en un programa de segunda oportunidad de educación, como forma de compensar la pérdida de los ingresos que tendrían con su asistencia a la escuela, la cual estaría condicionada a los resultados escolares y al grado de compromiso de

---

<sup>42</sup> Barne, Catherine, *Propuesta para los centros de excelencia de media y de inserción social y laboral equitativa, mimeo*, Asistencia Técnica Institucional para el Programa de Apoyo Sectorial, Secretaría de Estado de Educación, Santo Domingo 2008, p. 9.

cada beneficiario. En mi parecer, la propuesta Barne de asistencia financiera es válida, razón por la cual es asumida e incorporada a la propuesta alternativa contenida en este capítulo.

Los jóvenes que son candidatos para ingresar al programa de segunda oportunidad requieren además, ser beneficiarios de un programa de educación compensatoria como el propuesto anteriormente en este mismo capítulo, el cual requiere ser diseñado específicamente para ofrecer nivelación educativa en los aspectos muy específicos que lo ameriten. Por ejemplo, enseñanza de lectura, escritura y expresión oral, matemática básica, así como ciencias, destinadas a mejorar las competencias comunicativas, cálculo y comprensión de la naturaleza, requeridas para continuar estudios vocacionales y técnicos. Se propone la creación de centros educativos cuya oferta esté focalizada en estos jóvenes en riesgo social, que la educación que reciban en su segunda oportunidad parta de la realidad que los limita y condiciona. Uno de los objetivos de dicha propuesta está centrado en la necesidad de fomentar entre ellos la promoción social y, sobre todo, conectarlos con la vida. *“Freinet critica a la escuela por estar al margen de la vida... Puesto que está al margen no puede preparar para ella; pero como de todas formas el niño tiene que vivir; busca la forma de aprender a hacerlo fuera de la escuela... El desfase entre la escuela y la sociedad será cada vez más acentuado si la escuela permanece adaptada al pasado”*<sup>43</sup>. Precisamente, esta propuesta responde a la necesidad de que la escuela secundaria de la República Dominicana impulse un programa de segunda oportunidad de educación que impacte sobre un grupo de jóvenes a quienes la marginalidad social y la pobreza han reducido drásticamente sus posibilidades de progreso.

Para esos jóvenes, muchos de los cuales han abandonado la escuela, están en sobreedad, desempleados, sin una formación educativa sólida y viviendo sin ninguna perspectiva de futuro, tiene mucho sentido la fundación de una escuela pensada específicamente para ellos, una oferta educativa que sea capaz de reinsertarlos socialmente y devolverles la esperanza. *“La valoración del hombre en su realidad concreta, en nuestra sociedad plural, presenta concepciones educativas que hablan de la pedagogía de la inclusión y este hecho nos hace caminar hacia un humanismo social por las propias exigencias de la vida cotidiana. Son los nuevos retos de la educación ante la diversidad”*<sup>44</sup>. La escuela de segunda oportunidad debe evitar por todos los

---

<sup>43</sup> Universidad Francisco de Paula Santander, *Pedagogía de Celestin Freinet: Escuela Moderna*, disponible en la página web <http://bari.ufps.edu.co/dptos/dppedand/freinet2.htm>.

<sup>44</sup> Labrador, Carmen, “Aportaciones significativas de la pedagogía contemporánea”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Radhamés Mejía (Coord.), editora Búho, Santo Domingo 2006, p. 98.



medios posibles reeditar la escuela convencional, debe ser una escuela con una oferta curricular construida a base de programas de corta duración, con profesores de la más alta calificación profesional, dotada de todos los recursos y herramientas posibles: pizarras digitales, bibliotecas virtuales, portales, etc. que hagan posible el desarrollo de las más diversas estrategias convencionales y alternativas. El centro educativo debe disponer de una página web en la que directivos y profesores cuenten con espacios específicos en los cuales puedan colocar documentos y otros materiales que sean de interés para los estudiantes, padres de familias y otros profesores.

**Figura 7.7**



**Fuente:** [discoveryenlaescuela.com](http://discoveryenlaescuela.com)

La escuela de promoción social e inserción laboral debe centrarse en la práctica, en el ejercicio, en la experiencia, tal como nos lo recuerdan Nonaka y Takeuchi en referencia a la cultura japonesa: *“Para los japoneses, el conocimiento significa sabiduría adquirida desde la perspectiva de la personalidad en su conjunto. Esta orientación provee la base para valorar más la experiencia*

*personal y física que la abstracción intelectual indirecta”*<sup>45</sup>. Se trataría de una oferta educativa flexible, adaptada a las circunstancias de sus beneficiarios, entre otros, jóvenes desertores, con dos o más años de sobriedad con relación al grado que les corresponde, muchos de los cuales poseen experiencia laboral, con cargas y responsabilidad familiar.

<sup>45</sup> Nonaka, Ikujiro y Takeuch, Hirotaka, *La organización creadora de conocimiento*, Oxford University Press, México 1999, p. 33.

## 7.7 Formación permanente del profesorado

Grandes conglomerados y sectores diversos de la sociedad dominicana, así como las autoridades del sector educativo nacional han elaborado el Plan Decenal de Educación 2008 – 2018 con cuya ejecución esperan revertir las tendencias negativas de las diversas tasas e indicadores del sistema educativo. El plan se sintetiza en tres grandes propósitos: 1) reorganizar el sistema educativo, motorizar una revisión curricular a fondo, asegurar su implementación y crear mecanismos regulares de evaluación; 2) mejorar las condiciones físicas y construir todas las aulas que son necesarias para satisfacer la demanda, y 3) diversificar y capacitar los recursos humanos del sistema y mejorar sus condiciones de trabajo. La propuesta que se detalla a continuación se focaliza en este último objetivo.

Se define un perfil específico del tipo de profesores que deben ser contratados como modo de garantizar la implementación exitosa de dicha propuesta, en otras palabras, la contratación de profesores idóneos constituye una de las claves de la propuesta, en razón de que los profesores son un factor al que está asociado el logro educativo. *“Los ordenamientos sociales no pueden ser mejores que los miembros que los integran. Y pese a lo mucho que es capaz de hacer la educación, lo único que eso significa es que unas personas tienen la posibilidad de influir en otras (sobre todo en las más jóvenes). Pero los buenos educadores no abundan. Y por otra parte, hasta los educadores y maestros natos pueden cansarse de su actividad”*<sup>46</sup>. En mi parecer, un centro educativo que no cuente con directivos y profesores con una formación adecuada y en capacidad de ejercer un liderazgo educativo relevante, no tiene posibilidad de alcanzar logros educativos relevantes.

El profesorado que demanda el tipo de escuela que concibe y promueve esta propuesta requiere tener una visión antropológica y conocimientos fundamentales sobre la persona humana; una base cultural que facilite la comprensión del mundo contemporáneo; conocimientos sobre las demandas generales y específicas que formula la sociedad, así como sobre las demandas cognitivas y valorativas de los jóvenes. Requiere, además, familiarización con las principales corrientes del pensamiento científico y con las soluciones teóricas a la problemática humana actual; competencias cognitivas y destrezas pedagógicas fundamentales en por lo menos una o dos áreas de conocimiento; estar centrado en el desarrollo de competencias básicas y las

---

<sup>46</sup> Popper, Karl y Lorenz, Konrad, *El porvenir está abierto*, Tusquets editores, Barcelona 1995, p. 194.

competencias propias en su área de conocimiento; tener sentido de aplicación práctica; destrezas para el trabajo en equipo; manejo de estrategias de solución a problemas y situaciones conflictivas y, finalmente, capacidad para estructurar respuestas ante los riesgos psicosociales a que se ven enfrentados los adolescentes y jóvenes. Se demanda un cuerpo profesoral cuya comunicación pedagógica sea capaz de articular al más alto nivel posible competencias cognitivas, valoración moral y sentido ético. *“En todo caso, la eficacia comunicativa demanda contextos psicológicos, cognitivos y éticos compartidos cuya configuración requiere la presencia y la acción del maestro con autoridad intelectual y moral, que demuestre el espíritu comunicativo mediante su ejemplo práctico adaptando su modo de trabajar al equipo natural y obligado de la clase o de la comunidad educativa”*<sup>47</sup>. Una de las acciones impostergables para el sistema de educación secundaria en la República Dominicana está relacionada con la creación de incentivos que provoquen la incorporación a la carrera docente de profesionales jóvenes talentosos y con altos méritos académicos, formados en disciplinas y áreas no pedagógicas.

El ingreso, la permanencia y promoción de personal docente joven en el centro educativo propuesto deben ser logrados por la acumulación de los méritos profesionales que arrojen las evaluaciones sistemáticas del desempeño cuya mejoría continua es garantizada por el desarrollo de un programa de formación permanente centrado, precisamente, en el desempeño docente. La propuesta de capacitación y desarrollo profesional que el doctorando formula articula el desarrollo de clases presenciales, talleres, pasantías, retroalimentación, modelación y observación de clases, tutorías y monitorías, entre otras estrategias. Las actividades se centran en la necesidad de identificar y desarrollar oportunidades de capacitación y de superación profesional del personal docente y administrativo en los centros educativos. Se pone énfasis en la generación de aprendizajes a partir del intercambio de experiencias exitosas, construcción de conocimientos, supervisión y monitoreo del desempeño en el aula de clase y en los demás ámbitos de la comunidad educativa.

Se combinan los estudios individuales y grupales con la observación y experiencias directas. La docencia se desarrolla en horarios alternativos, a fin de evitar la interrupción de las labores habituales del participante y el incumplimiento de sus demás tareas y obligaciones. Cada participante debe completar sesiones individuales de estudio, teniendo como guía los materiales

---

<sup>47</sup> Maceira Fafián, Manuel, “Política educativa, tecnociencia y desarrollo”, en *Educación, globalización y desarrollo*, p. 63.

de apoyo preparados para tal fin. El estudio individual debe comprender desde el desarrollo de lecturas y tareas individuales, hasta la ejecución de acciones al interior de cada centro educativo y ámbito de trabajo. Adicionalmente a las sesiones individuales, se forman grupos de estudio, constituidos por profesores de un área de conocimiento, los cuales trabajan en el mismo centro o en centros educativos relacionados por la proximidad, con el proyecto educativo que desarrollan o en base a cualesquiera otros criterios. En estas reuniones se desarrollan las tareas grupales asignadas por los docentes a cargo de las clases presenciales.

Los profesores deben ser supervisados y apoyados por docentes especializados y por pares aventajados, quienes servirán como tutores y consejeros. Mediante la realización de visitas u otros contactos directos entre unos y otros se desarrolla “un proceso orientado a propiciar la reconstrucción crítico-propositiva de la práctica educativa de los educadores/as”; otros encuentros servirán para el intercambio de inquietudes y experiencias sobre el desempeño profesional relacionados con el desarrollo de los contenidos incluidos en el programa de capacitación.

Inicialmente, el programa de formación permanente del profesorado identifica y define la base teórica y los fundamentos de la disciplina, del plan o del programa que se tiene el propósito de desarrollar. La selección de los contenidos se hará a partir de los estudios y diagnósticos correspondientes; los fundamentos teóricos, el enfoque y las estrategias metodológicas previamente adoptados. A las clases presenciales debe dedicárseles no menos de entre el 40 y el 60 % del tiempo total previsto, en esta fase los especialistas trabajan con los participantes los contenidos y la metodología; tienen a su cargo el desarrollo de clases activas mediante el empleo de estrategias presenciales y no presenciales que incorporan el uso de la tecnología disponible en el ámbito de trabajo del participante, particularmente las tecnologías de la información y la comunicación, mientras el especialista queda disponible para consultas, tutorías, monitoreo, etc.

El profesor que participa en el programa de formación permanente, con el apoyo del tutor que corresponda desarrolla una serie de actividades previamente programadas y distribuidas en el tiempo, mediante las cuales se procura fomentar el aprendizaje:

- 1) Actividades de retroalimentación. El profesor recibe retroalimentación de los aprendizajes adquiridos en la fase anterior, a cargo de un tutor, que puede ser el coordinador de área, el director o el asesor pedagógico relacionado con el programa.

- 2) Actividades de planificación. Se realizan reuniones individuales y/o colectivas entre el tutor y los participantes para planificar las estrategias que permitirán materializar la implementación de los nuevos aprendizajes en el centro educativo, salón de clase o cualquier otro ámbito de la comunidad educativa. Directivos y otros relacionados con los centros educativos tienen la opción de participar en esta experiencia, invitados y en coordinación con el responsable de guiar a los participantes.
- 3) Implementación. En esta etapa el profesor desarrolla en el aula de clase, mediante el empleo de estrategias pertinentes (proyectos, unidades, ejercicios, tareas, etc.) los nuevos conocimientos adquiridos en las clases presenciales y durante el desarrollo de las actividades no presenciales en las que ha participado. El desarrollo de proyectos, unidades, ejercicios y el cumplimiento de otras tareas son aprovechadas para tales fines por parte del profesor.

**Figura 7.8**

**Esquema de la propuesta de  
Formación permanente del profesorado**



**Fuente:** Idea y concepción propia, desarrollado por Ernesto Martínez.

Durante una parte significativa del tiempo, el participante es observado y apoyado por el tutor. El profesor se involucra en un proceso de reflexión, exposición e intercambio de

experiencias junto a los demás profesores relacionados con el programa de formación permanente, quienes en un ejercicio de socialización y bajo la orientación del tutor analizan las debilidades y los aprendizajes exitosos observados. Adicionalmente organizan pasantías en las que observan, relacionan con sus aprendizajes y comentan las experiencias relevantes. Finalmente, las experiencias son descritas y sistematizadas a partir de la elaboración de informes individuales que dan cuenta de los aprendizajes obtenidos en el proceso de capacitación, así como una relación de las competencias más desarrolladas y de los principales conocimientos contruidos colectivamente.

### **7.8 A modo de síntesis.**

Finalmente, ¿cómo podrían resumirse las propuestas incluidas en este capítulo? Cualquier propuesta o grupo de propuestas destinadas a corregir las deficiencias y distorsiones presentes en el sistema educativo dominicano, deben introducir buenas prácticas y constituir reales opciones hacia la creación de hábitos articuladores de competencias básicas, cognitivas, laborales, actitudinales y competencias sociales. Se ha propuesto el desarrollo de un centro educativo que asume la diversidad y la heterogeneidad como puntos de partida que habrán de requerir el desarrollo de estrategias facilitadoras de la cooperación, el diálogo, la negociación y el acuerdo como los procedimientos rutinarios que norman la propuesta. Los individuos son los sujetos sociales que aprenden, y en ellos la experiencia y las vivencias personales son las constantes que dan sentido al proceso de aprendizaje que promueve el centro educativo desde las aulas de clase.

El hábitat natural del aprendizaje es el aula de clase, en la que sujetos individuales totalmente diferenciados los unos de los otros constituyen una comunidad orientada en la producción de conocimientos. En este caso, los rasgos individuales: inteligencias, competencias, lenguaje, etc. son instrumentalizados pedagógicamente en beneficio del colectivo social, con lo que la individualidad queda puesta al servicio de la comunidad. El lenguaje, los símbolos y códigos de todo género son descifrados entre pares gracias a la proximidad de sus vivencias, preocupaciones, imágenes mentales, motivaciones y estilos de vida. El profesor se ve en la necesidad de reorientar sus roles, en razón de que la propuesta lo concibe más bien como componedor, articulador de inteligencias, competencias, contenidos y actividades que fomenta a partir de la organización de equipos de trabajo que estructura por inteligencias, competencias,

niveles de logros u otros criterios. Mientras que el alumno, por su condición de sujeto del aprendizaje, se constituye en constructor del objeto de conocimiento.

La población mayoritaria de la República Dominicana está marcada por sus niveles de pobreza y cifra sus esperanzas en un sistema educativo caracterizado por bajos rendimientos, pobres niveles de logros y un modesto desempeño. Considerando estos denominadores comunes, la elaboración del Proyecto Educativo del Centro (PEC) debe ser resultado del esfuerzo conjunto de directivos, profesores, empleados, estudiantes, padres/madres de familia, así como de representantes de la comunidad. El PEC debe contemplar una sola jornada de entre seis y siete horas lectivas, las cuales incluyen tutorías y nivelación para aquellos estudiantes que lo requieran y una jornada extendida que permita el desarrollo del programa de inducción vocacional y laboral.

El programa de inducción vocacional y laboral persigue que los estudiantes de ambos sexos se involucren en el desarrollo de actividades vocacionales y técnico-profesionales en horarios complementarios, mediante el desarrollo de talleres rotatorios de inducción y formación vocacional y técnica básica. Participan en estas experiencias como modo de sentar bases para la búsqueda futura de su primer empleo y como mecanismo para inducir la vocación por el trabajo. Otra propuesta es la del desarrollo del programa de padres voluntarios, los cuales, además de participar en los talleres rotatorios de inducción y formación vocacional y técnica básica, ofrezca cuatro/cinco horas de voluntariado cada año para acompañar a estudiantes, profesores, empleados y directivos del centro, observando, comentando, sugiriendo, en fin, conociendo el día a día del centro educativo y aportando ideas de mejoras posibles.

Se ha propuesto la edición de una feria de rendición de cuentas durante los últimos tres meses de cada año escolar. Es un mecanismo donde participan los directivos, profesores y estudiantes que muestran los productos del esfuerzo que vienen realizando, particularmente aquellos que son de valor permanente. La muestra en líneas generales está orientada en el PEC, productos, experiencias y soluciones de valor permanente, particularmente los relacionados con las distintas áreas curriculares. Aquellos productos que por su calidad y pertinencia lo merezcan, pasan a formar parte del centro de materiales educativos, materiales que deben ser utilizados para apoyar el aprendizaje no sólo de los alumnos matriculados en el centro que los ha producido, sino en otros centros educativos que muestren interés en su uso. Es un mecanismo de rápida y fácil reconversión a partir de los nuevos enfoques y nuevas metodologías que caracterizan al centro educativo para evitar que

la enseñanza se convierta en inútil frente al mundo productivo que cambia rápida y continuamente. El modelo educativo propuesto debe impactar las prácticas del aula de clase en el día a día, de lo cual informa y da cuenta dicha feria. Los procesos del aula deben mostrar su eficacia al poder repercutir y provocar un real impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes, aprendizaje que adquiere sentido en la medida en que trasciende las meras calificaciones de finalización del año escolar.

Se articula una visión curricular basada en competencias con núcleos curriculares en las áreas de matemática y tecnología, lengua española y lenguas extranjeras, la naturaleza física y el hombre y algunos contenidos transversales. Los Estados Unidos de América y Haití ejercen una fuerte influencia cultural y económica sobre la República Dominicana, lo que explica la incorporación de la enseñanza de los idiomas inglés y francés, lo mismo que el estudio del hombre y sus dimensiones y vinculaciones sociales.

Uno de los componentes clave de la propuesta está relacionado con la evaluación formativa de los estudiantes focalizada en el contexto del aula de clase, considerando que la evaluación formativa permite mejorar continuamente las previsiones del profesor, a la vez que orienta al propio estudiante y a sus padres sobre las áreas que requieran alguna atención particular y, de paso, rompe con una práctica generalizada sin más criterio que la necesidad de otorgar calificaciones para la retención o promoción del estudiante. Se ha diseñado y producido el Sistema Individualizado de Registro Académico (SIRA), que además de facilitar el trabajo del profesor, garantiza el desarrollo de un modelo de evaluación formativa cuyo uso contribuye a potenciar las inteligencias y las competencias de los estudiantes. Ahora bien, el uso productivo de la herramienta está condicionado por la amplitud de conocimientos del profesor, que actúa como juez frente al estudiante, y por la base ética en que éste sustenta los juicios que emite. Una de las virtudes del SIRA es su capacidad para reducir a su mínima expresión la subjetividad del profesor al momento de emitir un juicio sobre el rendimiento de los alumnos.

Los cambios propuestos evitan sumar cargas innecesarias de trabajo a los profesores, al contrario, su implementación coadyuva a disminuirlas, añadiendo ventajas comparativas y rentabilidad pedagógica a la enseñanza, el SIRA simplifica el esfuerzo que es necesario realizar para certificar los desempeños de cada estudiante. Los desempeños son registrados individualmente, sumados y adjudicados como valores absolutos según las competencias, estos son convertidos en valores relativos con referencia al estudiante de mejor desempeño en cada



una de las nueve competencias y, finalmente, estos valores son consolidados considerando en conjunto la totalidad de estudiantes, de competencias y de desempeños. En fin el SIRA busca impactar el rendimiento de los estudiantes y los logros educativos mejorando continua y sostenidamente el desempeño de los estudiantes.

La propuesta considera el valor social de los programas de nivelación educativa, por cuanto las familias más pobres son las que menos posibilidades tienen de ofrecer educación compensatoria y clases remediales a sus hijos. Además, se ha tenido en cuenta el valor que en términos económicos representa para el país la posibilidad de mejorar los flujos escolares. El desarrollo de un programa fuerte de nivelación educativa, es útil no sólo para los estudiantes de nuevo ingreso a los centros educativos de enseñanza secundaria, sino también para quienes cursan sus diversos grados y hasta para los que se mantienen en una especie de limbo académico, que habiendo completado las asignaturas no poder graduarse como bachilleres por haberles resultado imposible promover las pruebas nacionales, requisito indispensable para la certificación de los estudios secundarios. Otro de los requisitos para la graduación en el nivel medio es la realización del Servicio Social Estudiantil, con una duración de por lo menos sesenta horas de labor social en beneficio de la comunidad. Las horas de tutorías que los estudiantes de mayor rendimiento pudieran desarrollar en apoyo a sus compañeros de menor rendimiento que ellos, bajo la orientación de sus profesores, les pueden ser acreditadas.

Por un lado las tutorías estudiantiles pueden representar una significativa contribución en beneficio de los estudiantes de más bajo rendimiento, pero además son una oportunidad para promover el sentido de solidaridad, compañerismo, amistad y responsabilidad entre los jóvenes. Otros ejercicios de nivelación educativa, además de las tutorías estudiantiles, serán jornadas de reforzamiento durante varias semanas para que los estudiantes de menor aprovechamiento mejoren su desempeño. En períodos específicos señalados en el calendario escolar, profesores y los estudiantes de mayor rendimiento deben ofrecer talleres, reuniones de orientación, discusiones y clases adicionales de repaso a aquellos estudiantes que por su bajo rendimiento lo requieran. Estas experiencias están avaladas académicamente por el hallazgo de la correlación existente entre la participación de los estudiantes en el programa de verano y su rendimiento escolar posterior, esto es, en los grados que cursaron en educación secundaria después de haber participado en el referido programa, indicio claro que no debe ser pasado por alto en la República Dominicana, donde la educación secundaria amerita de todas las intervenciones que

sean posibles con tal de que pueda mejorar sus logros. El programa de nivelación propuesto crea nuevas y diversas posibilidades de participación estudiantil y profesoral, participación que potencialmente pudiera contribuir a mejorar los logros del sistema de educación secundaria en la República Dominicana.

Quienes han abandonado la escuela por su condición de marginalidad económica y social, sin desearlo han incrementado los riesgos sociales a que se exponen, por lo que la posibilidad de reingresar a las aulas de clases les representa una segunda oportunidad educativa, con lo cual mejorarían sus posibilidades de integración social y laboral. Se trata de un objetivo relacionado con iniciativas de reinserción social y educativa que combine capacitación laboral, adquisición de competencias educativas básicas, enseñanza de habilidades sociales y cognitivas y, sobre todo, creación de ciudadanía. Además de que la posesión de un mayor nivel educativo mejora la autoestima y consolida el sentido de pertenencia social.

Esta oferta educativa alternativa debe ser estructurada con ciclos escolares de menos duración que los ciclos convencionales, y debe estar orientada a desarrollar en los beneficiarios competencias sociales y laborales que faciliten su inserción en el mercado de trabajo. Los candidatos para ingresar al programa de segunda oportunidad requieren además, ser beneficiarios de un programa de educación compensatoria, el cual requiere ser diseñado específicamente para ofrecer nivelación educativa en los aspectos muy específicos que lo ameriten. Para esos jóvenes, muchos de los cuales han abandonado la escuela, están en sobreedad, desempleados, sin una formación educativa sólida y viviendo sin ninguna perspectiva de futuro, tiene mucho sentido la fundación de una escuela pensada específicamente para ellos, una oferta educativa que sea capaz de reinsertarlos socialmente y devolverles la esperanza.

Debe ser una oferta curricular construida a base de programas de corta duración, con profesores de la más alta calificación profesional, dotada de los recursos y herramientas posibles: pizarras digitales, bibliotecas virtuales, portales, etc. que hagan posible el desarrollo de las más diversas estrategias convencionales y alternativas. La escuela de promoción social e inserción laboral debe centrarse en la práctica, en el ejercicio, en la experiencia.

A fin de facilitar la selección de profesores para la enseñanza secundaria, se propone el siguiente perfil: poseer una visión antropológica y conocimientos fundamentales sobre la persona humana, base cultural que facilite la comprensión del mundo contemporáneo, conocimientos

sobre las demandas generales y específicas que formula la sociedad, así como sobre las demandas cognitivas y valorativas de los jóvenes. Estar familiarizados con las principales corrientes del pensamiento científico y las soluciones teóricas a la problemática humana, competencias cognitivas y destrezas pedagógicas fundamentales en por lo menos una o dos áreas de conocimiento, centrado en el desarrollo de competencias básicas cognitivas, sentido de aplicación práctica, destrezas para el trabajo en equipo, manejo de estrategias de solución a problemas y situaciones conflictivas y, finalmente, capacidad para estructurar respuestas ante los riesgos psicosociales a que se ven enfrentados los adolescentes y jóvenes y cuya comunicación pedagógica articule competencias cognitivas, valoración moral y sentido ético.

La propuesta de formación permanente y desarrollo profesional articula el desarrollo de clases presenciales, talleres, pasantías, retroalimentación, modelación y observación de clases, tutorías y monitorías, entre otras estrategias. Los profesores deben recibir retroalimentación de los aprendizajes adquiridos en clases presenciales y no presenciales a cargo de un tutor, que puede ser el coordinador de área, el director o el asesor pedagógico relacionado con el programa. Además, se realizan reuniones individuales y/o colectivas entre el tutor y los participantes para planificar las estrategias de implementación de los nuevos aprendizajes en el salón de clase. Mediante el empleo de estrategias pertinentes (proyectos, unidades, ejercicios, tareas, etc.), desarrollan los conocimientos adquiridos en las clases presenciales y durante el desarrollo de las actividades no presenciales en las que ha participan. El desarrollo de proyectos, unidades, ejercicios y el cumplimiento de otras tareas son aprovechadas para tales fines.

El profesor se involucra en un proceso de reflexión, exposición e intercambio de experiencias junto a los demás profesores relacionados con el programa de formación permanente, quienes en un ejercicio de socialización y bajo la orientación del tutor analizan las debilidades y los aprendizajes exitosos observados. Adicionalmente organizan pasantías en las que observan, relacionan con sus aprendizajes y comentan las experiencias relevantes. Finalmente, las experiencias son descritas y sistematizadas a partir de la elaboración de informes individuales que dan cuenta de los aprendizajes obtenidos en el proceso de capacitación, así como una relación de las competencias más desarrolladas y las mejoras cognitivas más relevantes.

## **Capítulo 9:**

# **CONCLUSIONES**



## Capítulo 8: CONCLUSIONES

A la operación de determinar y sintetizar el significado de la información recogida suelen denominarla los autores como inferencia, que, en este caso, es la reflexión serena y documentada acerca del sentido del fenómeno social del sistema educativo dominicano y las necesarias propuestas para su mejoramiento. Las inferencias debidamente formuladas, ordenadas y redactadas, se convierten en una serie concatenada de propuestas que se denominan las conclusiones. La obtención de las proposiciones acerca del problema investigado, depende tanto de los objetivos propuestos como también del valor de las pruebas que se han manejado, es decir, del vigor demostrativo de la argumentación elaborada, desde los documentos tratados.

Sucede con harta frecuencia, que los juicios sobre el problema y los supuestos sobre los que tejimos el discurso, implicado en el objeto de estudio, *una propuesta alternativa para la educación secundaria en la república Dominicana* no rebasan el ámbito de las simples tendencias. Pero esta circunstancia era previsible y se contaba con ella, por cuanto este estudio se ocupa de comportamientos implicados en el proceso educativo que importa dimensiones muy variadas, sociales, políticos, económicos y hasta demográficas de individuos y grupos, que pertenecen al colectivo de los seres humanos, que gozan de libertad y los resultados de sus conductas no siguen pautas absolutamente fijas. Como investigador, cometería un grave error, si pretendiera forzar los hechos y decir lo que realmente no cabe del análisis de los datos recogidos. En este caso pues, las conclusiones seguirán siendo científicamente válidas y rigurosas, aun cuando se centren únicamente en señalar las tendencias con claridad y sin forzar sus propios límites.

En los manuales de metodología de la investigación social o aún de técnicas de investigación científica se mencionan distintos procedimientos de uso, algunos más habituales que otros, para la correcta obtención de las conclusiones. Entre los más frecuentes, merecen tenerse en cuenta, los procedimientos de la concordancia, de la diferencia y de la variación

concomitante. El primero, procedimiento de la concordancia, orienta la búsqueda de conclusiones desde las circunstancias comunes que hacen semejantes los fenómenos. El procedimiento de la diferencia, en cambio, persigue las conclusiones desde las dimensiones diferenciales que definen los fenómenos objeto de estudio y por último, el método de variación concomitante pretende conocer si los grados de variación en el resultado van acompañados, igualmente, de variaciones en las causas supuestas <sup>1</sup>.

Tras este proceso de inferencia se llega a unas determinadas conclusiones genéricas y específicas, que exigen lo que se denomina la validación de las conclusiones, que implica las tareas encaminadas a dotar de rigor a las proposiciones a que se ha llegado. Este rigor avala el carácter definitivo de la conclusión, siempre, como es obvio, teniendo en cuenta que lo definido como definitivo, en el ámbito de la ciencia no es sino provisionalmente definitivo, mientras no surjan otras propuestas igualmente verosímiles u otros hechos que cuestionen tales conclusiones. Este planteamiento no invalida, sin embargo, el esfuerzo de los metodólogos en la búsqueda de nuevos procedimientos útiles para la consolidación de la seguridad de las conclusiones. Lebrecht propone algunos artificios procedimentales en orden a ofrecer una mayor seguridad en las conclusiones obtenidas: hacer una entrevista de ajuste de síntesis, mediante consulta a expertos; una revisión de las conclusiones, que permita alcanzar una mayor seguridad en la validez de las mismas, centrando la atención en el descubrimiento de posibles defectos en el proceso, que pudieran redundar en el propio valor de las mismas. El propósito de estos procedimientos es hacer consciente al investigador de la necesidad de un adecuado análisis de los datos, por cuanto las conclusiones *“interpretan y expresan la significación y el alcance teórico de dichos resultados”* <sup>2</sup>:

Otro asunto metodológico al que he estado atento, en la evaluación de las conclusiones, se refiere a la necesidad de evitar una serie de escollos y peligros que pudieran cuestionar el sentido y el alcance de las conclusiones obtenidas. Entre estos peligros se presentan como mas frecuentes el sensacionalismo o la tendencia a presentar resultados, que llamen la atención; la complejidad que puede surgir tanto del desaliento y como del aturdimiento en el investigador, ante el ingente volumen de datos usados en la investigación; los análisis superficiales e interpretaciones tendenciosas; la confusión entre los datos y las opiniones o creencias personales

---

<sup>1</sup> Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, Curso de técnicas de investigación social, ISAMA, 1974, lección 17, p.7

<sup>2</sup> Sierra Bravo, R., *Técnicas de investigación social*, editorial Paraninfo, Madrid 1991, p. 163

y hasta la excesiva confianza en los datos estadísticos. Estas recomendaciones tienen como es obvio la expresa finalidad de salir al paso de posibles errores de interpretación, de defectos lógicos en las consecuencias deducidas de los resultados habidos así como de generalizaciones indebidas de las conclusiones <sup>3</sup>.

Las investigaciones sucesivas realizadas y el análisis del sistema educativo dominicano, particularmente del sub-sistema de educación secundaria, despejan las posibles dudas en cuanto a la necesidad de considerar la perspectiva global y los retos que para la educación representan la información y el conocimiento, independientemente de que se tratara de la educación secundaria en una media isla donde los procesos globales se perciben con menor intensidad y las corrientes culturales y económicas llegan más tarde y son más tardíos sus efectos. El contexto en que se instalan las políticas educativas que pretendan la solución o, al menos, la mejora de los problemas de la sociedad dominicana, tiene un carácter complejo, abierto y competitivo. Las necesidades de formación de los niños y los jóvenes dominicanos son cada vez más amplias y las demandas más apremiantes, puesto que sólo sus competencias básicas cognitivas y sociales, actitudinales y laborales, les permitirán ejercer con éxito su ciudadanía en una sociedad global y progresivamente informatizada.

Desde este punto de vista, se impone la reforma de la enseñanza secundaria, en orde a la elaboración de programas de estudio que fomenten el conocimiento, la innovación y la creatividad como los recursos específicos, que permitan a la sociedad dominicana avanzar hacia las metas de su desarrollo. No cabe duda que la globalización y la acumulación de cambios que la acompañan, generan incertidumbres para todos<sup>4</sup> y calamidades perturbadoras para los sectores sociales más pobres, que provocan asimetrías indeseables. Es obvio que también ofrece nuevas oportunidades, que estimulan a una educación de calidad. La sociedad dominicana, como muchas otras sociedades, se está transformando y es afectada positivamente por avances sin precedentes. Sin embargo, los progresos habidos han sido acompañados de nuevos y múltiples problemas, el incremento de la vulnerabilidad, la impotencia ante los magños procesos y negativos efectos relacionados con el ambiente, los llamados riesgos civilizatorios, que ahora no reconocen fronteras: ácidos disueltos arrastrados por las corrientes fluviales y gases que

---

<sup>3</sup> Ibídem, p. 163.

<sup>4</sup> Barman, Zygmunt, *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Tusquets editores, Barcelona 2007.



polucionan la atmósfera. Hay una verdad inocultable un tanto trágica pero de indiscutible realismo: las amenazas ocultas y visibles del progreso y el desarrollo igualan por cuanto los peligros afectan por igual a todos los ciudadanos. Ha de agregarse el sesgo economicista de la globalización que ha afectado a la República Dominicana, caracterizado por un crecimiento económico incontestable y, a veces valorado como modélico para la región latinoamericana, pero donde la desigualdad y las inequidades económicas no han mermado y han gravitado de manera notable sobre la población pobre. El crecimiento macroeconómico aún no logra impactar la economía familiar, esto es, la microeconomía que debe fundamentarse en la distribución justa de la riqueza.

Estos beneficios se demoran más aún en la medida en que el saber, ahora priorizado e hipervalorizado, se continúa aplicando a las herramientas, los productos y el trabajo, en lugar de ser aplicados al saber mismo, a la producción y renovación del conocimiento que hace la economía no tan dependiente de la fuerza y el calor, de la industria y la mecanización, porque el siglo XXI ha traído nuevos fundamentos y presupuestos a los que debe responder la acción del sistema educativo, que ha venido a constituirse en el recurso más decisivo e importante, independientemente de que no estuviera preparado para asumir con prontitud estos cambios ineludibles. Sin una educación básica sólida no parece posible acceder a los beneficios disponibles por la desregularización del mercado, la privatización y el impulso de la actividad creadora en las empresas, ni siquiera la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, imprescindibles en un desarrollo sostenible. Se requiere contar con una población debidamente educada, capaz de competir con sus pares en cualquier parte a donde les llevan los procesos migratorios. Para el sistema de educación secundaria de la República Dominicana se avecina una etapa de transición, desde una sociedad de modernización incipiente transita hacia una sociedad (“postmoderna”, “postindustrial”) cosmopolita, en riesgo, competitiva, digital y cognitiva. Para las nuevas exigencias aún no se han ejecutado las correspondientes respuestas, porque la pobreza y la desigualdad de rentas reclaman atención urgente que permita la construcción de una mentalidad capaz de construir una sociedad más humana, sin exclusiones, mejor cohesionada y más identificada con un modelo de desarrollo justo y estable.

No es suficiente con que se tenga la conciencia y hasta la disponibilidad de la información y la tecnología, no se puede ignorar que las oportunidades carecerían de sentido si no se está en condiciones de hacer el debido aprovechamiento de las mismas. Es auspicioso el

hecho de que la sociedad globalizada, de la información y del conocimiento no sólo iguala ante los riesgos, amenazas y problemas, también puede producir escenarios de oportunidad y de progreso. A la escuela corresponde constituirse en promotora de la producción y renovación de una enseñanza destinada a la generación, adquisición y renovación de conocimientos, ya que no basta con poseer las fórmulas y los productos resultantes, si estos, los servicios y los procesos implicados no son renovados constantemente mediando la aplicación de conocimiento, proceso que en el siglo XXI es el capital por excelencia para la generación de riqueza.

En la actualidad, el sello distintivo de la nueva organización social es la necesidad de saber más, por lo que se requiere de más y mejores organizaciones que asuman el aprendizaje como una de sus razones de ser. El sistema educativo está compelido a revisar y redefinir su misión, porque la apropiación, transformación y uso de productos, servicios y procesos basados en el conocimiento se hacen posibles sólo a partir de la implementación de políticas educativas encaminadas a la creación de condiciones potenciadoras del saber, función atribuible también a las empresas, que como organizaciones inteligentes deben ser capaces de producir de manera más competitiva y asumir compromisos con proyectos relacionados con la investigación, el desarrollo y la innovación. La sociedad, la empresa, la escuela y las demás organizaciones inteligentes están llamadas a fomentar las condiciones que favorezcan el aprendizaje de los sujetos sociales, entendido éste como la mayor riqueza social posible.

El sujeto del conocimiento, el hombre, es un ser dotado de extraordinaria capacidad y facilidad para idear y acumular procedimientos y construir instrumentos con que enfrentarse a las situaciones más variadas de la vida y manifiesta un comportamiento incomparablemente superior al de los demás seres del mundo vivo, de donde se concluye que el hombre y la comunidad humana constituyen una realidad superior a cualquier otro organismo para la producción de conocimientos. Mediante el ejercicio sistemático, el pensamiento y el lenguaje logran su desarrollo en virtud de la dinámica interacción entre ambas funciones, privativas del ser humano, partiendo del hecho de que el actuar, la acción humana libre, es un modo esencial del hombre, que le ubica en el escenario social. Teniendo en cuenta que su acción es ejercida en libertad, se les demanda responsabilidad al actuar. La sociabilidad y la libertad son consustanciales al hombre y sólo en el grupo y en la sociedad se halla el escenario en que él puede manifestarse en libertad, adquiriendo el ser humano la debida plenitud. La sociabilidad humana explica la existencia de la sociedad y el universal antropológico de encontrar al hombre viviendo siempre

en sociedad. Esta dimensión, como se ha probado anteriormente, se hace posible por la comunicación y postula la necesidad de la educación, en cuanto procedimiento para facilitar al hombre su plena integración social. La legitimidad de esta exigencia viene dada por la complejidad de la estructura social a conservar, la diversidad de tareas a realizar y las diferentes funciones a asumir por parte del ciudadano.

En la sociedad griega, la necesaria educación del ciudadano produjo la figura del pedagogo, iniciador de la educación formalizada y precursor del maestro. Niños y jóvenes eran formados en los comportamientos aceptados como normales por parte de la sociedad, a la vez que eran vinculados progresivamente con la sociedad de los adultos acompañándoles a los ritos, fiestas, actividades deportivas y sociales en que estos actuaban y que constituían el núcleo de funcionamiento social. La educación formal surgió como exigencia política para que la sociedad en todo caso pudiera seguir disponiendo de nuevos miembros capaces de hacerse cargo de las magistraturas que sustentaban la polis. La ética cristiana, mediante el ejercicio de la libertad y la responsabilidad motiva la obligación de buscar la propia perfección que se hace obligatoria para todo ser humano, puesto que la acción humana se entiende como intención o voluntad de la que depende la perfección, el procedimiento está al alcance de todos y ningún hombre queda excluido de sus logros. De este modo, la educación procura guiar al hombre libre hacia el reconocimiento de la dignidad humana y a la posibilidad de obrar en consecuencia con el respeto debido a esa dignidad. Ese hombre, libre y responsable de su propia dignidad mira hacia sí mismo en la Ilustración y desde sí se interroga por la naturaleza, subrayando la posibilidad de conocerse y conocer. La capacidad ilimitada de preguntar por sí y por lo otro, es parte de lo que de suyo poseen los seres humanos, sin que puedan deshacerse de tal condición. Mediante el ejercicio de su inteligencia, de la investigación y de la ciencia, el hombre encuentra las respuestas a determinadas preguntas y con ello consigue esa autonomía que define en la edad moderna la verdadera dignidad humana.

El ser humano, como sujeto social inteligente produce su acción con sentido, es decir, en su obrar procede buscando unos fines o atendiendo a unas razones o motivos que produzcan fenómenos o hechos deseables. En este contexto tiene sentido la acción humana libre porque, si bien como un organismo vivo el hombre está inserto en una serie de condicionantes físico-químicos que constituyen su medio ambiente y está sometido a los determinismos biológicos de la herencia, sin embargo, a diferencia de cualquier otro organismo, el hombre recibe la presión

de los elementos culturales del medio social de pertenencia y de referencia, sean creencias, valores, normas, clase social, modelos culturales, modos de organización, instituciones sociales y políticas, modos de producción y distribución de bienes necesarios y convenientes para su subsistencia y desarrollo, etc. De ese modo, cada sujeto encara su situación y muestra una determinada disposición a gestionar su mundo, de acuerdo con las perspectivas que le ofrece su propia inteligencia humana

La capacidad de conocer que posee el hombre, el uso que puede hacer del conocimiento y las derivaciones que promueve a partir de su adquisición, dimensionan de manera particular al ser humano. Al captar lo otro, lo diferente de sí mismo, el hombre trasciende, se apropia de los objetos y es enriquecido por el conocimiento de estos. En este contexto adquiere un mayor significado la intersubjetividad, los sujetos interactúan y al hacerlo no sólo conocen, sino que incrementan sus posibilidades de colaboración mutua, produciendo un conocimiento mayor de sí mismos, de los otros y del mundo. La comunidad posibilita el incremento y la consolidación de los conocimientos gracias a la cooperación entre los sujetos cognoscentes, quienes aportan sus diferentes perspectivas, sus preferencias y compromisos con determinados campos de conocimiento, la comprensión de una cuestión específica, así como la escogencia de los aspectos de su particular interés. De esta manera, la acción sin perder su autonomía natural, se instala en un escenario de decisión y libertad, porque quien actúa es el individuo que al tener que hacerlo libremente escogiendo entre opciones el modo de actuación, requiere un escenario no ya individual sino colectivo, en el que otros individuos como él actúan y eligen libremente entre las opciones que tienen a su disposición. Aunque el ser humano se expresa en la individualidad, no vive aislado y no podría ejercer la totalidad de su ser aisladamente, por lo que la acción social adquiere pleno sentido en el ámbito de la actuación colectiva. Se reconoce la primacía del colectivo como la relación entre el cuerpo natural/social con los órganos/individuos que lo integran y asocia la función que cumple la sociedad a su estructura, por lo que un cambio en la estructura social afecta las funciones que cumplen los componentes sociales, y a la inversa, un cambio en estos afecta a aquellas.

Como los sujetos se articulan en comunidades para hacer posible el diálogo y la cooperación para la consecución de sus propios fines y metas, se requiere la adopción de principios ético-políticos que normen dichas relaciones, en orden a la eficaz consecución de los fines que le son propios. Este principio introduce la racionalidad en la situación y la valoración

de los demás sujetos por medio del diálogo y la cooperación. Se requiere impregnar la acción humana de substancia ética, a fin de que la propia subjetividad actúe a partir del control que aquella le impone. De esta manera, la condición de ser moral implicada en la condición de ser hombre permeará las relaciones entre los sujetos, que deberán actuar conforme a las normas que la comunidad de sujetos haya consensuado para facilitar la comprensión, el entendimiento y la correspondiente eficacia. Sin una normativa regulada por el consenso, el diálogo y la cooperación entre los seres humanos serían difíciles. El diálogo y la cooperación sin códigos regulatorios son impensables, puesto que son estos los que definen el alcance, las posibilidades, la consistencia de los grupos, la integración de los sujetos y la misma institucionalización social.

La ética y la moral adquieren una mayor relevancia en la sociedad del conocimiento por cuanto ésta se funda en el diálogo y la cooperación que impulsan las relaciones globales, una sociedad afincada básicamente en la intersubjetividad y la comprensión. Mediante el desarrollo de un proceso de cooperación intersubjetiva los dialogantes incrementan el cúmulo de enunciados verdaderos posibles sobre las cosas y las entidades en general, viabilizando y dando consistencia al mundo social que posibilita sus relaciones interpersonales en sujeción a las normas adoptadas por la comunidad dialogante. El paradigma del conocimiento que ha venido a constituirse en troncal demanda cambios y transformaciones radicales en los modos de aprender, por lo que la educación y la enseñanza requieren de reformas profundas que les aporten eficacia. La cooperación y el diálogo proveen el marco y pautan la apertura de caminos y vías metodológicas para facilitar las referidas transformaciones. La sociedad está demandando cooperación y diálogo que faciliten el aprendizaje de los supuestos culturales necesarios para la seguridad y convivencia, aunque para ello se requerirá más que convicción personal, argumentos racionales que puedan ser asumidos por los dialogantes. Como el acceso al conocimiento se hace posible a partir del desarrollo de acciones específicas de aprendizaje cuyo proceso está marcado por la cooperación, el diálogo y el acuerdo, se requiere la mediación de unos valores comunes que son los que dan fisonomía a la sociedad y la posibilitan. Dichos valores son indispensables porque constituyen la dimensión moral que ha asumido la comunidad dialogante, sin las cuales fallaría cualquier intento de construcción común y resultaría inviable cualquier sociedad. La educación, particularmente la educación en los países más industrializados, ha logrado progresos significativos toda vez que ha consolidado sistemas en los

que es cada vez más universal la producción del aprendizaje a partir de una relación vinculante de la población escolarizada o no.

Una de las expresiones institucionales de las sociedades es la educación; a la escuela se le ha asignado la responsabilidad de articular las generaciones haciéndolas partícipes del fin que les da direccionalidad y en el cual encuentran su punto de convergencia con los otros y debería hallar asimismo el sentido de su estar en el escenario concreto en donde instala su vida. Los métodos dialógicos no surgen sólo como resultado de la buena voluntad de los dialogantes, sino como la única razón posible ante las debilidades o inconsistencias de las diferentes razones argüidas. La comunidad no disminuye las posibilidades ni las metas individuales. Mediante la cooperación y el entendimiento cada sujeto debe tener garantizado su logro, a cambio de que las mismas abonen a la consecución de las metas sociales. Una buena educación para niños, jóvenes y adultos, por ejemplo, mejora y garantiza las posibilidades de desarrollo a los países, razón por la cual numerosos gobiernos apuestan y se afanan por la mejoraría sustancial de la escuela y del sistema educativo en general. El diálogo trae implícita inicialmente una conformidad en el sentido de hacerlo posible al tratarse, como se trata, de sujetos con el mismo potencial de racionalidad al que los une un mundo cultural común y, por lo tanto, entre los dialogantes existen propósitos y metas comunes, los cuales se logran por la cooperación de quienes interactúan. El fin de la interacción cooperativa y el diálogo es el entendimiento, se buscan el consenso y el acuerdo sin los cuales sucumbiría la sociedad y la intencionalidad terminaría convertida en un despropósito. El acuerdo no es necesariamente la aceptación pura y simple de la causa ajena, éste requiere de argumentación racional suficiente como para alcanzar un razonable consenso y una satisfactoria conformidad. En el diálogo priman la argumentación y el razonamiento, los cuales hacen posible la comprensión entre quienes interactúan, de esa forma se produce el entendimiento mediado por la razón, la verdad de la realidad y los significados.

Las cuestiones relacionadas con la educación y el desarrollo exigen procedimientos e instrumentos cónsonos con el contexto social, capaces de coadyuvar a la promoción del desarrollo personal y a la riqueza de la sociedad. Los cambios y transformaciones que favorecen las reformas educativas reflejan los estadios del desarrollo humano y del bienestar social y determinan su peculiar identidad. La educación ha dejado de ser una actividad reservada a minorías. En la actualidad está abierta a niños y jóvenes, mujeres y hombres, a las personas

adultas y a los envejecientes, desde el convencimiento de que la educación del ser humano ha de ser para todos y debe continuarse a lo largo de toda la vida. Este nuevo acento ha cambiado los propósitos educativos de la sociedad actual.

Como bien público, la educación se ha convertido en derecho inalienable de todas las personas, sin que medie la condición social o económica, el credo político o religioso ni la raza ni ningún otro elemento de cualquier naturaleza. El Estado se ha hecho garante de una educación a todos los ciudadanos con estándares aceptables de calidad, que les permita ejercer la ciudadanía que les corresponde y sean competentes para su incorporación al mercado laboral. En todo caso, la sociedad actual asigna a la escuela la tarea de convertir en expresión ciudadana los sujetos sociales, con el propósito de contar con ciudadanos que actúen con sentido de responsabilidad frente al medio ambiente y sus recursos, estén técnicamente preparados para adaptarse a los cambios que provocan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sean conscientes de los riesgos locales y globales que trae implícitos el progreso y con capacidad para maximizar el conocimiento. La sociedad dominicana ha acumulado durante mucho tiempo una deuda social importante con educación, por lo que en esta nueva dirección que pretende asumir no puede equivocarse so pena de ver agravada su situación.

Los objetivos concretos de la educación se explicitan en el cumplimiento de las tareas que desarrolla la escuela, a la cual corresponde la selección de los objetivos, el desarrollo de las competencias y los contenidos pertinentes, la definición de enfoques y el desarrollo de estrategias que favorezcan el aprendizaje. Cuando el sistema se vuelve inoperante, no produce el tipo de ciudadanía que justificó su estructuración, no hace posible el desarrollo humano que encarna el ideal con que la sociedad se ha comprometido, la reforma es inaplazable. Las oportunidades, que favorezcan la interacción entre pares, enriquecen su vida humana, y ellas son facilitadas de manera apreciable por la educación. El Estado podrá reclamar del sistema educativo poner en acción su imaginación y creatividad con el fin de aprovechar las oportunidades a su alcance, con el propósito de fomentar la participación y el sentido comunitario de la escuela. La interacción que los sujetos desarrollan con su medio contribuye a modificar las estructuras mentales en cada uno mientras se involucra en los procesos cognitivos, que lleva a cabo la escuela. La escuela es un poderoso instrumento de gestión del conocimiento y la educación que ofrece se orienta de manera inmediata a la satisfacción de las complejas

necesidades del ser humano, las unas útiles para entender el mundo y poder intervenir en él, otras relacionadas con la propia subsistencia y el desarrollo personal y otras relacionadas con la necesidad de comprender el mundo y comunicarse con los que lo habitan

La educación y formación del ser humano requiere cada vez más recursos materiales y de personal lo que encarece el sistema educativo, que no siempre están dispuestas a pagar las sociedades, no comprenden este aumento del coste ni están convencidas que sin un proyecto sostenido, sistemático y maduro no podrán disponer de suficiente educación. Una de las líneas de trabajo que está alcanzando dimensiones globales y que parece caracterizar la educación en los primeros lustros del siglo XXI es el enfoque curricular de las competencias: competencias básicas, competencias cognitivas, competencias sociales, competencias actitudinales y competencias laborales. Los cambios sociales exigen la adaptación de la escuela para formar a los ciudadanos en las nuevas demandas reclamadas por tales cambios. Si la escuela no es capaz de satisfacer los requerimientos que se le formulan, esa escuela amerita una reforma que le devuelva su razón de ser. La primacía del conocimiento, su producción, almacenamiento, uso, difusión y renovación es en la actualidad mejor comprendida por la gran empresa, que por las mismas instituciones sociales dedicadas por su estructura a esa función.

La escuela dominicana arrastra una historia de deficiencias que dificultan su avance. Desde los inicios de la segunda mitad del siglo XIX hasta nuestros días, la escuela dominicana ha experimentado numerosas altas y bajas. Dos momentos brillantes en el siglo XX. El liderazgo de Hostos da a la escuela dominicana un gran impulso: fundó la escuela nocturna para la clase obrera, diseñó las escuelas de emergencia para la alfabetización, se reorganizó la escuela de educación secundaria y surgieron las escuelas de emergencia para la alfabetización. Otro hito de importancia lo representa don Pedro Henríquez Ureña: creó la escuela modelo, estudia reformas el sistema educativo, con la asistencia de una misión chilena, para hacer más activa la escuela dominicana. Con la ayuda de una misión procedente de Colombia pone en práctica un plan de perfeccionamiento de maestros. De su inspiración es deudor el movimiento renovador en la educación superior, que impulsó cambios profundos en el sistema educativo. En 1970 se introdujo una profunda reforma a la educación secundaria. A partir de 1980 la inquietud por la decadencia del sistema educativo pasa a la sociedad y en especial al empresariado dominicano ya otros sectores sociales que provocan la elaboración del Plan Decenal de Educación (PDE), sin



duda, un esfuerzo esperanzador de la sociedad dominicana. En mi parecer estamos en un momento de necesidad de introducir nuevos y profundos cambios en el sistema educativo de la República Dominicana.

Respecto de los maestros, profesores y directivos de educación secundaria hay tres cuestiones relevantes que se han acentuado en la tesis: en primer término el pluriempleo en la profesión docente está muy extendido, lo cual podría estar afectando el adecuado desempeño de los docentes. En segundo término, es relevante la organización que se han dado los maestros, con gran inclinación hacia la lucha política y menos a la lucha reivindicativa, de desarrollo profesional y sindical. Una tercera cuestión facilita la comprensión de las carencias y dificultades del sistema educativo dominicano. Mediante la exención impositiva se incentivó el establecimiento de empresas industriales con expresa finalidad de inducir la generación de empleos, lo cual atrajo una fuerte emigración desde las zonas rurales hacia las zonas urbanas del país. Miles de familias campesinas emigraron hacia los centros industriales urbanos donde la mano de obra encontraba asequibles ofertas de empleo. La ciudad no estaba preparada en términos generales para ofrecer los oportunos servicios a un aumento tan considerable de población, lo que en el área de la educación contribuyó a deteriorar la calidad de la oferta educativa. Desde entonces, las autoridades han puesto en marcha muchos y variados programas, con diferentes estrategias se ha tratado de remediar el desaguado con mucho entusiasmo y limitada organización para la ingente tarea que ha causado un deterioro sustantivo de la educación dominicana. Las alternativas han florecido con fuerza y a veces hasta los resultados son gratificantes, pero es necesario afrontarla con unidad de criterios, abundancia de recursos y siempre de un modo organizado y sistemático.

Los positivos cambios que ha experimentado recientemente la economía requieren sostenibilidad en el tiempo y una profunda reorientación del gasto destinado a educación. Las evidencias empíricas indican que la situación ha mejorado en años recientes, hoy la tasa de egreso del 8vo. grado, año de finalización de la educación básica, se sitúa en 69.2% y en el 4to. grado, año de finalización de la educación secundaria en 63.9, después de haber sido 22 y 10%, respectivamente hasta hace poco y mientras la tasa de matriculación en educación secundaria era de tan sólo 23% en 1992 en el 2007 se situó en 74.10%. Aún así, los estudios realizados por LLECE, TIMSS y OCDE, entre otros, subrayan los bajo rendimiento interno del sistema

educativo, motivado no sólo por los factores de naturaleza pedagógica, sino también por la pobreza, la ruralidad y el grado de escolaridad de las familias.

La escuela secundaria de la República Dominicana está compelida a focalizar sus esfuerzos en formación del profesorado, biblioteca escolares, materiales educativos, tiempo dedicado a la enseñanza, tamaño del centro educativo, tareas para la casa, calidad de la infraestructura, evaluación y monitoreo frecuente de los alumnos y disponibilidad de libros de texto, aprendizaje en destrezas básicas y en las expectativas de logro de todos los alumnos.

En relación con los estudiantes, el profesor ha de planificar su trabajo de aula que permitan un mayor logro en el aprendizaje. Tanto las inteligencias como las competencias son facultades humanas, por consiguiente será necesario cultivarlas y orientarlas, a fin de que los sujetos del aprendizaje que las poseen puedan desarrollarlas tanto como sea posible. El enfoque curricular por competencias promueve la construcción de los conocimientos conceptuales, procedimentales y valorativos que contribuyan al mejor desempeño de los estudiantes, ofreciéndoles la oportunidad de utilizarlos eficazmente en el desarrollo de las actividades y tareas que emprendan, esto exige que el profesorado debe contar con herramientas que le faciliten la observación y posterior certificación de dichos desempeños. Los directivos del centro educativo, coordinadores y supervisores pedagógicos y los profesores deben articular y animar el desarrollo de procesos orientados a facilitar el pleno aprovechamiento del bagaje cultural y personal de cada joven, esto es, deben posibilitar el aprendizaje, creando oportunidades diversas y fomentando la relevancia del aprendizaje, en correspondencia con la visión que da sentido al proyecto escolar.

En relación con el aula se requiere el cambio de la visión homogénea de la clase, asumiendo la heterogeneidad y la diversidad como el ámbito natural de actuación, de ahí la necesidad de fomentar el uso y desarrollo de estrategias que faciliten la ejecución de actividades diseñadas en correspondencia con la complejidad de la matrícula. La cooperación, el diálogo, la negociación y el acuerdo deben funcionar como los procedimientos rutinarios de cada aula en particular y del centro educativo en general.

El programa de inducción vocacional y laboral persigue que los estudiantes de ambos sexos se involucren en el desarrollo de actividades vocacionales y técnico-profesionales en horarios complementarios, mediante el desarrollo de talleres rotatorios de inducción y formación

vocacional y técnica básica. La participación en estas experiencias resulta útil para la búsqueda futura de su primer empleo y como mecanismo para inducir la vocación por el trabajo. En este aspecto tiene sentido el programa de padres voluntarios que participan en los talleres rotatorios de inducción y formación vocacional y técnica básica.

El centro educativo tiene la responsabilidad de crear las condiciones que hagan posibles las experiencias de aprendizaje y como gestor del aprendizaje, el profesor debe reducir la verbalización y la presentación unilateral de los contenidos, orientando su trabajo más bien hacia la planificación de unidades de aprendizaje, definición, redefinición, orientación y reorientación de tareas, planteamiento de problemas, formulación de preguntas, supervisión de los equipos de trabajo, registro y certificación los desempeños, retroalimentación de los aprendizajes, reprogramación de las actividades, motivación y provocación, así como a la verificación y auditoría del rendimiento, lo que requiere reconceptualizar el aula de clase.

Las experiencias del aula de clase debe ser evidenciada por medio de la edición de una rendición de cuenta durante los últimos tres meses del año escolar: La feria de rendición de cuentas es un mecanismo de rápida y fácil reconversión a partir de los nuevos enfoques y nuevas metodologías que caracterizarían al centro educativo, evitando de este modo que la oferta educativa se convierta en inútil frente a un mundo que cambia rápida y continuamente. Aquellos productos que por su calidad y pertinencia lo merezcan, pasan a formar parte del centro de materiales educativos, materiales que deben ser utilizados para apoyar el aprendizaje no sólo de los alumnos matriculados en el centro que los ha producido, sino en otros centros educativos que muestren interés en su uso. Este escenario inicialmente hace posible el saber hacer con el conocimiento poseído, que aunque no sustituye la realidad, provee un espacio real eventualmente transferible.

Se integra el componente de evaluación formativa en el contexto del aula de clase centrada en el desempeño del estudiante. Sin embargo, la utilidad que pudiera atribuirse al Sistema Individualizado de Rendimiento Académico (SIRA) es de valor relativo, ya que su uso está condicionado por la solidez de la base ética en que el profesor sustenta los juicios que emite, aún así, aunque es imposible suprimir en forma absoluta la subjetividad, la implementación de la herramienta contribuye a reducirla notablemente, añadiendo validez a los juicios emitidos. El SIRA reduce las cargas del profesor, su implementación incrementa la rentabilidad pedagógica y, sobre todo, contribuye a mejorar los logros de los estudiantes.

El SIRA asume los valores absolutos de desempeño de cada uno de los estudiantes en cada una de las nueve competencias con que trabaja, los convierte en valores relativos con referencia al estudiante de mejor desempeño, competencia por competencia, e informa sobre el promedio general de desempeño absoluto y relativo de cada estudiante durante el período seleccionado. El equipo directivo, los integrantes del equipo pedagógico y el profesor deben estudiar los resultados, lo que les permite reorientar sus planes de trabajo. La propuesta subraya el desempeño individual en el contexto del aula de clase y asume la capacidad de estímulo que genera el grupo de sujetos que interactúan en la misma. Además de los resultados académicos posibles, el SIRA facilita la formulación específica de programas de nivelación o de educación compensatoria por el diagnóstico que está en capacidad de ofrecer día por día con lo que, de paso, incide en la mejora de los flujos escolares. A éste se asocia la organización de la oferta de nivelación y tutorías estudiantiles en beneficio de los estudiantes de bajo rendimiento, a la vez que constituyen instrumentos de promoción de la amistad, el compañerismo, la solidaridad y el sentido de responsabilidad social entre los jóvenes escolares. Existe una correlación directa y proporcional entre la participación de los estudiantes en programas de nivelación y su rendimiento escolar posterior en los grados subsiguientes. El programa de nivelación propuesto crea nuevas y diversas posibilidades de participación estudiantil, cuyo efecto colateral podría coadyuvar a mejorar los logros de la enseñanza.

Quienes han abandonado la escuela, particularmente por su condición de marginalidad económica y social, han incrementado los riesgos sociales a que se exponen, por lo que la posibilidad de reingresar a las aulas de clases les representa una segunda oportunidad educativa, con lo cual mejorarían sus posibilidades de integración social y laboral; la segunda oportunidad cumple un objetivo relacionado con una iniciativa de reinserción social y educativa que combina capacitación laboral, adquisición de competencias educativas básicas, enseñanza de habilidades sociales y cognitivas y, sobre todo, creación de ciudadanía, que además de contribuir con la posesión de un mayor nivel educativo mejora la autoestima y consolida el sentido de pertenencia social. Se ha propuesto una oferta educativa alternativa estructurada con ciclos escolares de menos duración que los ciclos convencionales, orientada a desarrollar competencias sociales, comunicativas, cálculo básico, comprensión de la naturaleza y competencias laborales para facilitar su inserción de los jóvenes beneficiarios en el mercado de trabajo.

Como parte del modelo pedagógico concebido se ha definido el perfil del profesorado que demanda su implementación. Los profesores deben tener una visión antropológica y conocimientos fundamentales sobre la persona humana, una base cultural que facilite la comprensión del mundo contemporáneo, conocimientos sobre las demandas generales y específicas que formula la sociedad, como de las demandas cognitivas y valorativas de los jóvenes. Igualmente requieren estar familiarizados con las principales corrientes del pensamiento científico y con las soluciones teóricas a la problemática humana actual, competencias cognitivas y destrezas pedagógicas fundamentales en por lo menos una o dos áreas de conocimiento, estar centrado en el desarrollo de competencias básicas y las competencias propias en su área de conocimiento, sentido de aplicación práctica, destrezas para el trabajo en equipo, manejo de estrategias de solución a problemas y situaciones conflictivas y capacidad para estructurar respuestas ante los riesgos psicosociales.

El ingreso, la permanencia y promoción de personal docente joven en el centro educativo propuesto deben ser logrados por la acumulación de méritos profesionales, identificados mediante el desarrollo de evaluaciones sistemáticas del desempeño, cuya mejoría continua debe ser garantizada con la implementación de un programa de formación permanente centrado, precisamente, en el desempeño docente, basado en la generación de aprendizajes a partir del intercambio de experiencias exitosas, construcción de conocimientos, supervisión y monitoreo del desempeño en el aula de clase y en los demás ámbitos de la comunidad educativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **1.- LIBROS O CAPÍTULOS DE LIBROS:**

ALBARRACIN, JESÚS, *La economía de mercado*, Trotta, Madrid 1992.

ÁLVAREZ, CAROLA, *La educación en la República Dominicana. Logros y desafíos pendientes*, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones (Estudio Sectorial), Washington, D.C., diciembre 2004.

ANDREU, RAFAEL, RICART, JOAN ENRIC Y VALOR, JOSEP, *La organización en la era de la información*, editorial McGraw – Hill, Madrid 1997.

AQUINO, SANTO TOMÁS DE, *Summa Theológica*, edición de La BAC, Madrid, 1956.

ARISTÓTELES, *Política*, edición bilingüe del Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1970.

ASHTON, T. S., *La revolución Industrial*, Fondo de Cultura Económica, México 1989.

AZEVEDO, FERNANDO DE, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México 1969.

BANCO CENTRAL DE LA REPÚBLICA DOMINICANA, *Desempeño de la economía dominicana 2005: Resumen Ejecutivo*, Santo Domingo, 2006.

BANCO MUNDIAL, *Informe sobre el desarrollo mundial 1988 / 1999: El conocimiento al servicio del desarrollo*, editorial Mundi – Prensa, Madrid 1999.

BARCELÓ LLAUGER, MARIA, (dir.), *Hacia una economía del conocimiento*, ESIC editorial – PricewaterhouseCoopers, Madrid 2001.

BARME, CATHERINE, *Propuesta para los centros de excelencia de media y de inserción social y laboral equitativa*, mimeo, Asistencia Técnica Institucional para el Programa de Apoyo Sectorial, Secretaría de Estado de Educación, Santo Domingo 2008.

BECK, ULRICH *¿Qué es la globalización?: Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, editorial Paidós, Barcelona 1999.

BECK, ULRICH, *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*, editorial Paidós, Barcelona 1998 / 1999.

- BECK, ULRICH, *Un nuevo mundo feliz*, editorial Paidós, Barcelona 2001.
- BECK, ULRICH, *Poder y contrapoder en la era global*, editorial Paidós, Barcelona 2004.
- BECK ULRICH, *La sociedad del riesgo global*, editorial Siglo XXI, Madrid 2006.
- BELL, DANIEL, *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Alianza editorial, Madrid 1977.
- BERGER, PETER L. y HUNTINGTON, SAMUEL P., *Globalizaciones múltiples: La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*, editorial Paidós, Barcelona 2002.
- BERGER, PETER L. y OTROS, *Los límites de la cohesión social*, Galaxia – Gutenberg, Barcelona 1999.
- BERGER, PETER L., *La revolución capitalista: Cincuenta proposiciones sobre la prosperidad, la igualdad y la libertad*, Península, Barcelona 1989.
- BERNALDO DE QUIRÓS, LORENZO, *Mitos y leyendas de la globalización*, Círculo de Empresarios, Madrid 2000
- BILBENY, NORBERT, *Política sin Estado*, Ariel, Barcelona 1998.
- BIRGIN, ALEJANDRA, “La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión en la ciudadanía negada”, compilado por Pablo Gentili y Gandencia Frigotto, *Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, CLASCO, Buenos Aires 2000.
- BOHANNAN, PAUL y GLAZER MARK, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc. Madrid 1998.
- BOSCH, JUAN, *Causas de una tiranía sin ejemplo*, editora Alfa & Omega, Santo Domingo 2005.
- BRYK, ANTONY S. y SCHNEIDER, BARBARA, *Confianza en escuelas: Un recurso básico para la mejora*, Fundación Sage Russell, Nueva York 2002.
- BURGOS, JUAN MANUEL, *Antropología: Una guía para la existencia*, ediciones Palabra, Madrid 2003.
- CABROL, MARCELO E., *Los desafíos de la educación secundaria: ¿Qué nos dice el análisis de flujos?*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., 2002.
- CARLOS SORIA, “La persona humana”, en Varios, *Curso de Doctrina Social Católica*, editorial BAC, Madrid 1967.

- CASTELLS, MANUEL, *El desafío tecnológico*, Alianza editorial, Madrid 1976.
- CASTELLS, MANUEL, *La ciudad informacional*, Alianza editorial, Madrid 1995.
- CASTELLS, MANUEL, *La era de la información*, vol. I, La sociedad red, Alianza editorial, Madrid 1997.
- CASTELLS, MANUEL, *La era de la información*, vol. II: El poder de la identidad, Alianza editorial, Madrid 2003.
- CASTELLS, MANUEL, *La era de la información*, vol. III: Fin del milenio, Alianza editorial, Madrid 2001.
- CHIROT, DENIEL, *Social change in the twentieth century*, Harcourt Brace Jovanovich, Nueva York 1977.
- CHOMZKY, NOAM, *Autodeterminación y nuevo orden*, editorial Txapaparta, Navarra 1998.
- CIPOLLA, CARLO M., *Historia económica de la Europa preindustrial*, editorial Il Mulino, Bologna 1974.
- CLUSTER DEL CONOCIMIENTO, *Las sociedades del conocimiento*, ediciones PMP / Cluster del Conocimiento, Bilbao 1999.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos (10, 11, 12, 13, 14 y 15)*, Bruselas 31/01/2001.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, Anexo 2005/022 (COD)*, Bruselas 2005.
- COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DESARROLLO, *Nuestro futuro Común*, Alianza editorial, Madrid 1988.
- CORDERO PANDO, Jesús, *Ética y sociedad*, editorial San Esteban, Salamanca 1981.
- CORETH, EMERICH, *¿Qué es el hombre?: Esquema de una antropología filosófica*, editorial Herder, Barcelona 1991.
- CORTINA, ADELA, *La empresa ante la crisis del estado del bienestar*, Miraguano ediciones, Madrid 1999.
- CORVALÁN MONTENEGRO, ANA MARÍA ET AL, *La información y el conocimiento: Un desafío para lograr una gestión de la educación al servicio de los aprendizajes*, UNESCO, Santiago de Chile 2002.



- CRUZ, MANUEL, *Pensar en el siglo*, Taurus, Madrid 1998.
- CUCÓ, ALFONS, ROMERO, JOAN Y FARINÓS, JOAQUÍN, *La organización territorial del Estado*, PUV, Universitat de Valencia, Valencia 2002.
- DAHRENDORF, RALPH, *El conflicto social moderno: Ensayo sobre la política de la libertad*, Mondadori, Madrid 1990.
- DE LEÓN, ENRIQUE, *Veinte años de lucha: FENAMA y ADP*, editora Alfa & Omega, Santo Domingo, 1999.
- DEHESA, GUILLERMO DE LA, *Comprender la globalización*, Alianza editorial, Madrid 2000.
- DEIVE, CARLOS ESTEBAN, *Heterodoxia e inquisición en Santo Domingo (1492-1822)*, editora Taller, Santo Domingo 1983.
- DELEAGE, JEAN PAUL, *Historia de la ecología*, Icaria, Barcelona 1993.
- DELORS, JACQUES ET AL, *La educación encierra un tesoro*, ediciones UNESCO – Correo de la UNESCO / Ediciones UNESCO, México 1997.
- DELORS, JACQUES ET AL, *La educación encierra un tesoro: Compendio*, Santillana / UNESCO, España 1996.
- DEPARTAMENTO DE ESTADÍSTICAS/SEE, Oficina Nacional de Estadísticas, ENDESA 2002 y ENCOVI–2004, *La estimación a octubre del 2005 fue calculada a partir de la Encuesta Nacional sobre Condiciones de Vida (ENCOVI)*, Santo Domingo 2004.
- DEWEY, JOHN, *Democracia y educación*, ediciones Morata, Madrid 2002.
- DIAZ – SALAZAR, RAFAEL, *Justicia global: las alternativas de los movimientos de Porto Alegre*, Icaria, Barcelona 2002.
- DÍAZ SANTANA, MIRIAM y OTROS, *Encuesta Nacional de Demanda de Capacitación 2003*, Fundación APEC de Crédito Educativo, Santo Domingo 2004.
- DOLAN, SIMÓN, SCHULLER, RANDALL S. y VALLE CABRERA, RAMÓN, *La gestión de los recursos humanos*, McGraw – Hill, Madrid 1999.
- DONOLO, CARLOS, *Cómo gobernar mañana*, Galaxia – Gutenberg, Barcelona 1999.
- DORSAINVIL, JEAN CRISOSTOME, *Manual de historia de Haití*, editora de Santo Domingo, S.A., Santo Domingo 1979.

- DRONIN, JEAN – CLAUDE, *Agentes de la economía mundial*, Larouse, Biblioteca actual 2004.
- DRUCKER, PETER F., *El management del siglo XXI*, editorial Edhasa, Barcelona 2000.
- DRUCKER, PETER F., *La sociedad post capitalista*, grupo editorial Norma, Bogotá 1994.
- DUBIEL, HELMUT, *Qué es el neoconservadurismo*, Anthropos, Barcelona 1993.
- DURKHEIM, ÉMILE, “Escritos selectos, Introducción y selección” (tomado de la *Evaluación pedagógica en Francia*), Anthony Giddens, ediciones Nueva Visión, Buenos Aires 1993,
- DURKHEIM, EMILE, “Rules of Sociological Method”, The Free Press, Nueva Cork 1938, en
- DURKHEIM, ÉMILE, *Educación y sociología*, ediciones Península, Barcelona 2003.
- DUSSELL, ENRIQUE, *Hacia una filosofía política crítica*, (edición de Juan Antonio Sennet), editorial Desclee de Brouwer, 2001.
- EDVINSSON, LEIF Y MALONE, MICHEL S., *El capital intelectual*, grupo editorial Norma, Colombia 1988.
- EMMOTTL, BILL, *Los grandes desafíos económicos del próximo cuarto de siglo*, editorial Complutense, Madrid 1995.
- ENTRENA DURÁN, FRANCISCO, *Modernidad y cambio social*, Trotta, Madrid 2001.
- ERIK OLIN WRIGHT, “Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clase”, en Varios, *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, editorial Pablo Iglesias, Madrid 1994.
- ESCUDERO Z., MANUEL, *La transición al postcapitalismo*, Sistema, Madrid 1992.
- ESPAILLAT, ULISES FRANCISCO, *Ideas de bien patrio* (Selección de Emilio Rodríguez Demorizi), editora Búho, Santo Domingo 2006.
- ESTEFANÍA, JOAQUÍN, *La nueva economía: Globalización*, editorial Debate, Madrid 2001.
- ETZIONI, AMITAI, *La tercera vía hacia una nueva sociedad*, editorial Trotta, Madrid 2001.
- FARRÉ, MARIONA Y OTROS (coord.), *Globalización y dependencia*, ediciones de la Universitat de Lleida, Lleida 2001.
- FILGUEIRA, FERNANDO ET AL, *Los límites de la promesa en América Latina. Una constatación global y cinco hipótesis antipáticas (versión preliminar): Globalización, pobreza y educación en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?*, Barcelona, octubre 2005.

FORO INTERNACIONAL SOBRE GLOBALIZACIÓN, *Alternativas a la globalización económica*, Gedisa, Barcelona 2003.

FRANCÉS, PEDRO, *Ética de los negocios*, Desclée de Brouwer, Bilbao 2004.

FRÁPOLLI, MARÍA JOSÉ y ROMERO, ESTHER, *Una aproximación a la filosofía del lenguaje*, editorial Síntesis, Madrid 1998.

FUJII, GERARDO Y OTROS, *El trabajo en un mundo globalizado*, Pirámide, Madrid 2004.

FUKUYAMA, FRANCIS, *La gran ruptura*, ediciones B, grupo Z, Barcelona 2000.

GALBRAITH, JOHN KENNETH, *Historia de la economía*, Ariel, Barcelona 1989.

GALLUP DOMINICANA, *Evaluación de los resultados de los cursos de verano para estudiantes que ingresan a la educación media: Informe Final*, mimeo, Santo Domingo 2008.

GARCÍA GARCÍA, EMILIO, “Las competencias del profesor en la sociedad del conocimiento”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Mejía, Radhamés (Coord.), editorial Búho, Santo Domingo 2006.

GARCÍA GARCÍA, EMILIO, *Mente y cerebro*, editorial Síntesis, Madrid 2001, pp.275-276, 304.

GARCÍA, EMILIO Y MUÑOZ, JACOBO, *La teoría evolucionista del conocimiento*, editorial Complutense, Madrid 1999.

GARDNER, HOWARD, *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, editorial Paidós, Barcelona 1993.

GARDNER, HOWARD, *Multiple intelligences: The theory in practice*, publicada por Basic Books, división de la Harper Collins Publishers, Nueva York 1993 (Hay traducción española: *Inteligencias múltiples*, ediciones Paidós, Barcelona 1995) .

GELB, MICHAEL J., *Inteligencia genial*, grupo editorial Norma, Bogotá 1999.

GERVILLA CASTILLO, ENRIQUE Y SORIANO DÍAZ, ANDRÉS (Coordinadores), *La educación hoy*, Grupo Editorial Universitario, España 2001.

GIDDENS, ANTHONY Y HUTTON, WILL (coord.), *En el límite*, editorial Tusquets, Barcelona 2001.

GIDDENS, ANTHONY, *Consecuencias de la modernidad*, Alianza editorial, Madrid 1994 / 2002.

GIDDENS, ANTHONY, *La tercera vía y sus críticos*, Editorial Taurus, Madrid, 2001.

- GIDDENS, ANTHONY, *La tercera vía*, Taurus, Madrid 1999.
- GIDDENS, ANTHONY, *Un mundo desbocado*, Taurus, Madrid 2000 / 2001.
- GILPIN, ROBERT, *El reto del capitalismo global*, Turner publicaciones, Madrid 2003.
- GOMBEAUD, JEAN – LOUIS Y OTROS, *El regreso de la gran depresión*, editorial El Viejo Topo, Barcelona 2000.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, JOSÉ, “John Dewey y la pedagogía progresista”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002.
- GORE, ERNESTO, *La educación en la empresa*, ediciones Granica, S.A., Buenos Aires 2004.
- GRAY, JOHN, *Falso amanecer, los engaños del capitalismo global*, editorial Paidós, Barcelona 2000.
- GRIFFITHS, SIAN, *Predicciones*, Taurus, Madrid 2000.
- GRUPO GESTIÓN MODERNA, *Estudio sobre la evaluación de la calidad de la educación inicial: Informe final*, Santo Domingo, Mayo 2006.
- GUÉHENNO, JEAN MARIE, *El porvenir de la libertad*, editorial Paidós, Barcelona 2000.
- GUERRERO SERÓN, MANUEL, *Manual de sociología de la educación*, editorial Síntesis, Madrid 2002.
- GUILLOCHON, BERNARD, *La globalización*, Larouse, Biblioteca Actual, Madrid 2003.
- HABERMAS, JÜRGEN, *Ciencia y técnica como "ideología"*, Ternas, Madrid 1986.
- HABERMAS, JÜRGEN, *La necesidad de revisión de la izquierda*, Termos, 1991.
- HABERMAS, JÜRGEN, *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, editorial Taurus, Madrid 2001.
- HARDT, MICHAEL Y NEGRI, ANTONIO, *Imperio*, editorial Paidós, 2002.
- HAROLD, JAMES, *El fin de la globalización*, Turner publicaciones, Madrid 2003.
- HARVARD BUSINESS REVIEW, *Gestión del conocimiento*, editorial Deusto, Bilbao (España) 2000.

- HEILBRONER, ROBERT L., *Naturaleza y lógica del capitalismo*, Península, Barcelona 1990.
- HELD, DAVID Y MCGREW, ANTHONY, *Globalización / Antiglobalización*, Paidós, Barcelona 2003.
- HELD, DAVID Y OTROS, *Transformaciones globales*, Oxford University Press, Madrid 2000.
- HELD, DAVID, *La democracia y el orden global*, Paidós Estado Sociedad, Barcelona 1997.
- HELLER, AGNES, *El péndulo de la modernidad*, ediciones Península, Barcelona 1995.
- HERBER SPENCER, “The Principles of Sociology”, University of Chicago Press, Chicago 1997, en Bohannan, Paul y Glazer Mark, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc. Madrid 1998.
- HERNÁNDEZ, PABLO MARÍA, *Historia del pensamiento pedagógico en la República Dominicana*, editora Goris, Santo Domingo 2001.
- HIDALGO, DIEGO, *Europa, globalización y unión monetaria*, ediciones Siddhart Mehta, Madrid 1998.
- HOETINK, HARRY, *El pueblo dominicano (1850-1900): Apuntes para su sociología histórica*, ediciones de la Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago 1985.
- HUANG, KUAN – TSAE; LEE, YANG W. ET AL, *Calidad de la información y gestión del conocimiento*, AENOR, Madrid 2000.
- HUGHES, J. DONALD, *La ecología de las civilizaciones antiguas*, Fondo de Cultura Económica, México 1981.
- HUNGRÍA MORELL, RADAMÉS, *Calendas históricas y militares dominicanas (Vol. I)*, ediciones Museo Nacional de Historia y Geografía, Santo Domingo 1985.
- HUNTINGTON, SAMUEL P., *El choque de civilizaciones*, editorial Paidós, Barcelona 1997.
- IBERNÓN MUÑOZ, FRANCISCO, “Célestin Freinet y la cooperación educativa”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002.
- INGLEHART, RONALD, *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*, CIS - Siglo XXI, Madrid 1991.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO EUROFORUM ESCORIAL, *Gestión del conocimiento y capital intelectual* (dirigido por Eduardo Bueno), Euroforum, Madrid 2000.

INSTITUTO UNIVERSITARIO EUROFORUM ESCORIAL, *Medición del capital intelectual, Modelo Intellect*, Euroforum, Madrid 1998.

INSTITUTO UNIVERSITARIO EUROFORUM ESCORIAL, *Perspectivas sobre la dirección del conocimiento y capital intelectual* (dirigido por Eduardo Bueno y M<sup>a</sup> Paz Salmador), Euroforum, Madrid 2000.

IRANZO, JUAN E., *Globalización y nueva economía*, Instituto de Estudios Económicos, Madrid 2003.

JAMESON, FREDRIC, *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, ediciones Paidós, Barcelona 1991 / 1995.

JÁUREGUI, GURUTZ, *Los nacionalismos minoritarios y la Unión Europea: ¿Utopía o ucronía?*, Ariel, Barcelona 1997.

KANT, INMANUEL, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, editorial Espasa – Calpe, Madrid 1980.

KENNEDY, PAUL, *Hacia el siglo XXI*, Plaza y Janés editores, Barcelona 1993.

KNITHT, REBECCA, *Lo que una persona instruida debe saber, según Harvard*, Financial Time/Periódico Hoy, 14 de marzo, Santo Domingo 2007.

KOULOPOULOS, THOMAS M. Y OTROS, *Gerencia del conocimiento*, editorial McGraw – Hill, Madrid 2000.

KRISTOL, IRVING, *Confesiones de un neo – conservador*, GEL, Buenos Aires 1986.

KRUGMAN, PAUL, *El internacionalismo moderno*, editorial Crítica, Barcelona 1997.

KRUGMAN, PAUL, *El retorno de la economía de la depresión*, editorial Crítica, Barcelona 2000.

KÜNG , HANS, (coord), *Reivindicación de una ética mundial*, editorial Trotta, Madrid 2002.

KÜNG, HANS, *Por qué una ética mundial*, Trotta, Madrid 2002.

KÜNG, HANS, *Una ética mundial para la economía y la política*, Trotta, Madrid 1994.

LABRADOR, CARMEN, “Aportaciones significativas de la pedagogía contemporánea”, en *Educación, globalización y desarrollo*, Radhamés Mejía (Coord.), editorial Búho, Santo Domingo 2006.

LADRIÈRE, JEAN, *La articulación del sentido*, ediciones Sígueme, Salamanca 2001.

- LAFONTAINE, OSKAR, *No hay que tener miedo a la globalización*, editorial Biblioteca Nueva, Madrid 1998.
- LECHADO, JOSÉ MANUEL, *Globalización y gobernanzas*, ediciones Lengua de Trapo, Madrid 2003.
- LEFEBRE, HENRI, *El marxismo*, editorial universitaria de Buenos Aires (EUDEBA) 1964.
- LEMKOW, LOUIS, *Sociología ambiental*, Icaria, Barcelona 2002.
- LESTER THUROW, *Construir riqueza*, editorial Vergara, Buenos Aires 2000.
- LIZ, ROBERTO E. Y OGANDO B., ENRIQUE, *Análisis económico de la educación en la República Dominicana*, Cuadernos de educación básica para todos, UNESCO-SEE-FLACSO, Santo Domingo 2003.
- LÓPEZ SEGRERA, FRANCISCO (coord.), *Los retos de la globalización*, tomo I, UNESCO / CRESALC, Caracas 1998.
- LUCAS MARÍN, ANTONIO, *Razón y sociedad*, Ibérico Europeo Ediciones, Madrid 1992.
- LUCAS MARÍN, ANTONIO, *La nueva sociedad de la información*, editorial Trotta, Madrid 2000.
- LUCKMANN, NIKLAS, *Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia*, Trotta, Madrid 1998.
- LUTTWAK, EDWARD, *Turbocapitalismo: Quienes ganan y quienes pierden en la globalización*, editorial Crítica, Barcelona 2000.
- LYOTAR, JEAN-FRANCOIS, *La condición postmoderna*, ediciones Cátedra, S.A., Madrid 1994.
- MACEIRAS FABIÁN, MANUEL, *La experiencia como argumento*, editorial Síntesis, Madrid 2007.
- MACEIRAS FAFIÁN, MANUEL, *Metamorfosis del lenguaje*, editorial Síntesis, Madrid 2002.
- MACEIRAS FAFIÁN, MANUEL, *Política educativa, tecnociencia y desarrollo*, en “Educación, globalización y desarrollo”, Radhamés Mejía (Coord.), editorial Búho, Santo Domingo 2006.
- MAESSO CORRAL, MARÍA Y GONZÁLEZ BLANCO, RAQUEL, *La globalización: oportunidades y desafíos*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura, Cáceres 2003.

- MARAVALL HERRERO, JOSÉ M<sup>a</sup>, BAMDRÉS MOLINÉ, EDUARDO Y CUADRADO ROURA, JUAN RAMÓN, *Dimensiones de la desigualdad*, Fundación Argentaria, Madrid 1999.
- MARCOS, ALFREDO, *Ética Ambiental*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, Valladolid 2001.
- MARCUSE, HERBERT, *Ética y revolución*, Taurus, Madrid 1970.
- MARCUSE, HERBERT, *El hombre unidimensional*, S. Banal, Barcelona 1971.
- MARDONES, JOSÉ MARÍA, *Capitalismo y religión: La religión política neoconservadora*, Sal Terrae, Santander 1991.
- MARÍ SÁEZ, VÍCTOR MANUEL, *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*, ediciones de la Torre, Madrid 1999.
- MARTÍN, HANS – PETER Y OTROS, *La trampa de la globalización*, (Traducción de Carlos Fortea), editorial Santillana, S.A., Taurus, Madrid 1998.
- MARTÍNEZ A., JOAN – SCHLUPMANN, KLAUS, *La ecología y la economía*, Fondo de Cultura Económica, México 1993.
- MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Anthropos editorial, Barcelona 2004.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ – TABLAS, ÁNGEL, *Economía política de la globalización*, Ariel Economía, Barcelona 2000.
- MARTÍNEZ LORCA, ANDRÉS, *Átomos, hombres y dioses: Estudios de filosofía griega*, editorial Tecnos, S.A., Madrid 1988, p.173.
- MARTÍNEZ, JORGE ADARBERTO, *Entre la manigua y el plantel*, ONAP, Santo Domingo 1994.
- MARX, KARL, *El dieciocho Brumario de Luis Bonaparte*, editorial Polémica, Buenos Aires 1975.
- MARX, KARL, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, vols. I, II, III, Siglo XXI, Madrid 1976.
- MARX, KARL/ENGELS, F., *Manifiesto del partido comunista*, editorial Anteo, Buenos Aires 1975.
- MAYOR ZARAGOZA, FEDERICO, *Los nudos gordianos*, Galaxia – Gutenberg, Barcelona 1999.



McGUINNESS, AIMS Y OTROS, *Informe sobre las políticas nacionales de educación: República Dominicana*, OECD publishing, París 2008.

MÉNDEZ FRANCISCO, LUÍS (coord.), *La Ética aliento de lo Eterno*, editorial San Esteban, Salamanca 2003.

MICHAEL J. GELB, *Inteligencia genial*, editorial Norma, S.A., Buenos Aires 1999.

MICKLETHWAIT, JOHN Y WOOLDRIDGE, ADRIAN, *Un futuro perfecto: El desafío y la promesa secreta de la globalización*, Turner publicaciones, Madrid 2003.

MONTESSORI, MARÍA, *El método de la pedagogía científica*, editorial Biblioteca Nueva, Madrid 2006.

MOQUETE DE LA ROSA, JACOBO, *Ensayos sobre la educación dominicana*, editora De Colores, Santo Domingo 2000.

MORENO CORRAL, MARÍA Y OTROS, *La globalización: oportunidades y desafíos*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, Cáceres 2002.

MORGAN, LEWIS HENRY, “Ancient Society”, Leslie A. White, ed., Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press 1964, en Bohannan, Paul y Glazer Mark, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc. Madrid 1998.

MORRISON, RAMÓN, *Historia de la educación en la República Dominicana: Desde sus más remotos orígenes hasta 1900*, editora Taller, Santo Domingo 1992.

MOUNIER, EMMANUEL, *El personalismo: Antología esencial*, ediciones Sígueme, Salamanca 2002.

MUÑOZ SECA, BEATRIZ Y RIVEROLA, JOSEPH, *Gestión del conocimiento*, Biblioteca IESE de Gestión de Empresas, Barcelona 1997.

MUÑOZ-REPISO, MERCEDES, MURILLO, F. JAVIER, BARRIO, RAQUEL, BRIOSO, MA. JOSÉ, HERNÁNDEZ, MA. LOURDES Y PÉREZ-ALBO, MA. JOSÉ, *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Núm. 114, Madrid 1999.

MURILLO TORRECILLA, F. JAVIER, “¿Son eficaces nuestras escuelas?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 246, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid 1996.

MURRAY, GERALD F., *El colegio y la escuela: Antropología de la educación en la República Dominicana*, ediciones de Fondomicro 2005.

MUSET ADEL, MARGARITA, “Ovide Decroly: La pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume TRILLA BERNET (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002.

NARAYAN, DEEPA, *La voz de los pobres: ¿Hay alguien que nos escuche?*, Banco Mundial y Mundi – Prensa, Madrid 2001.

NAREDO, JOSÉ MANUEL Y PARRA, FERNANDO, *Hacia una ciencia de los recursos naturales*, Siglo XXI, Madrid 1993.

NEGROPONTE, NICHOLAS, *El mundo digital: Un futuro que ya ha llegado*, ediciones B, Barcelona 2000.

NIETO DE ALBA, UBALDO, *Gestión y control en la nueva economía: Innovación, integración y globalización*, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid 2000.

NONAKA, IKUJIRO Y TAKEUCHI, HIROTAKA, *La organización creadora de conocimiento*, Oxford University Press, México 1999.

NOVAK, MICHAEL, *El espíritu del capitalismo democrático*, Tres Tiempos, Buenos Aires 1984.

OCAMPO, JOSÉ ANTONIO ET AL, *Globalización y desarrollo*, CEPAL, Brasilia 2002.

O'CONNOR, JAMES, *Crisis de acumulación*, Península, Barcelona 1987.

OFFE, CLAUS, *Contradicciones en el estado del bienestar*, Alianza editorial, Madrid 1990.

OFFE, CLAUS, *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*, Sistema, Madrid 1992.

ORTEGA Y GASSET, JOSÉ, *La rebelión de las masas*, editorial Espasa – Calpe, Madrid 1996.

ORTEGA, ANDRÉS, *Horizontes cercanos* (Guía para un mundo en cambio), Taurus, Madrid 2000.

OTTONE, ERNESTO, *La apuesta educativa en América Latina*, Revista de la CEPAL, Número Extraordinario, octubre 1998.

PACHECO NUNES, MARÍA AMELIA, *Tesis doctoral: La situación de la gestión del conocimiento en Portugal*, Universidad de Extremadura, España 2004.

PERAL, LUIS, *Paradojas de la no – globalización*, Lenguas de trapo, Madrid 2003.

PEREDA MARÍN, SANTIAGO Y BERROCAL BERROCAL, FRANCISCA, *Gestión de recursos humanos por competencias*, editorial Ramón Areces, Madrid 1999 / 2004.

PÉREZ DE LAS HERAS, MÓNICA, *La cumbre de Johannesburgo*, editorial Mundi – Prensa, Madrid 2003.

PÉREZ LUÑO, ANTONIO ENRIQUE, *Derechos humanos, estado de derecho y constitución*, Tecnos, Madrid 2003.

PÉREZ, LUZ MARÍA, BELLEI, CRISTIAN, RACZYNSKI, DAGMAR, MUÑOZ, GONZALO Y OTROS, *¿Quién dijo que no se puede?: Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Primera Parte, UNICEF/Ministerio de Educación de Chile, Santiago 2004.

PIÑEROS JIMÉNEZ, LUÍS JAIME Y RODRÍGUEZ PINZÓN, ALBERTO, *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*, The World Bank, Latin America and the Caribbean Regional Office, LCDHD, Paper Series: Departament of Human Development, Núm. 36, Diciembre 1998.

PIÑEROS, LUIS JAIME, Y SHEERENS, JAAP, *Efectividad escolar de los centros educativos de educación media en República Dominicana*, Serie Investigación Educativa, núm. 4, editora Centenario, Santo Domingo 2002

PIZZORNO, ALESSANDRO Y OTROS, *Nueva economía, nueva sociedad*, Cuadernos de la Fundación M. Botín, Madrid 2004.

PLA MOLINS, MARÍA Y OTROS, “María Monterssorií: El Método de la Pedagogía Científica”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002.

PLATÓN, *La República*, edición bilingüe del Centro de Estudios Constitucionales, tomo II y III, Madrid 1981.

PNUD, *Informe nacional de desarrollo humano, República Dominicana 2005: Hacia una inserción mundial incluyente y renovada*, Oficina de Desarrollo Humano, PNUD, Santo Domingo 2005.

PONTARA, GIULIANO, *Ética y generaciones futuras*, Ariel, Barcelona 1996.

POPPER, KARL Y LORENZ, KONRAD, *El porvenir está abierto*, Tusquets editores, Barcelona 1995.

PROBST, GILBERT, RAUB, STEFFEN Y ROMHRADT, KAI, *Managing Knowledge: building blocks of success*, editado por Jhon Wiley & Sons, Nueva York 1999.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL MEDIO AMBIENTE (PNUMA), *Perspectivas del medio ambiente mundial (GEO 3)*, PNUMA / Mundi – Prensa, Madrid 2002.

- PROYECTO INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES (PISA), *Aptitudes básicas para el mundo de mañana: Resumen ejecutivo*, Instituto de Estadísticas de la UNESCO, París 2000.
- RÁBADE ROMERO, SERGIO, *Obras I: El conocer humano*, editorial Trotta, Madrid 2003.
- REALE, GIOVANNI, *Raíces culturales y espirituales de Europa*, editorial Herder, Barcelona 2005.
- REQUEIJO, JAIME, *Economía mundial*, McGraw – Hill, Madrid 2001.
- RIBAS MATEOS, NATALIA, *El debate sobre la globalización*, ediciones Bellaterra, Barcelona 2002.
- RIFKIN, JEREMY, *El sueño europeo*, editorial Paidós, Barcelona 2004
- RIVERO RODRIGO, SANTIAGO, *La gestión del conocimiento*, editorial SOCINTEC, Vizcaya, España, 2002.
- RIVERO, JOSÉ, *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización*, Miño y Dávila editores, Madrid 1999.
- ROBERTSON, RONALD, *Globality, global culture, and images of world orde*, editado por Haferkamp y Smelser, Berkeley 1992.
- ROMBACH, HEINRICH, *El hombre humanizado: Antropología estructural*, editorial Herder, Barcelona 2004.
- ROMERO, CLAUDIA, *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires 2007.
- RONALD DWORKIN, *Ética privada e igualitarismo político*, Paidós, Barcelona 1993.
- ROOS, JOHAN, ROOS, GÖRAN, DRAGONETTI, NICOLA C. Y EDVINSSON, LEIF, *Capital Intelectual*, Paidós, Barcelona 2001.
- ROSOVSKI, HENRY, *La universidad del siglo XXI: Problemas actuales, misión cambiante y posibles soluciones*, editorial Complutense, Madrid 1996.
- ROUSSEAU, JEAN-JACQUES, *Emilio*, editorial Edaf, S.A., Madrid 1996.
- SAMIR, AMÍN, *El capitalismo de la era de la globalización*, editorial Paidós, Madrid 1999.
- SÁNCHEZ CUESTA, MANUEL, *Cinco visiones del hombre*, fundación Loewe, Madrid 1993.

SÁNCHEZ, M<sup>a</sup>. PALOMA, LÓPEZ, ASUNCIÓN, CERVANTES, MARIO Y CAÑIBANO CAROLINA, *El capital humano en la nueva sociedad del conocimiento: Su papel en el Sistema Español de Innovación*, Círculo de Empresarios, Madrid 2000.

SANTOS, RAFAEL, *Treinta años de gremialismo magisterial en la República Dominicana*, editora De Colores, S.A., Santo Domingo, 1997.

SANZ LÓPEZ, CARMEN Y SÁNCHEZ ALHAMA, JOSÉ., *Medio ambiente y sociedad: De la metáfora organicista a la preservación ecológica*, Comares, Granada 1995.

SAPIR, EDGARD, "Lenguaje 5", Núm. 4, pp.207-214, diciembre 1929, edición de Lingüistic Society of América, en Bohannan, Paul y Glazer Mark, *Antropología: Lecturas*, McGraw-Hill, Inc., Madrid 1998.

SARASQUETA, ANTUXON, *Una visión global de la globalización*, Eunsa, Pamplona 2003.

SCHMELKES, SYLVIA, NORIEGA, CARMEN, LAVÍN, SONIA Y MARTÍNEZ, FRANCISCO, *La calidad de la educación primaria: El caso de Puebla*, IPE / UNESCO / Centro de Estudios Educativos, París / México 1996.

SCHULTZ, THEODORE W., *Invirtiendo en la gente*, editorial Ariel, Barcelona 1985.

SEARLE, JOHN R., *Actos de habla*, ediciones Cátedra, Madrid 2001.

SEARLE, JOHN R., *Intencionalidad: Un ensayo en la filosofía de la mente*, editorial Tecnos, S.A., Madrid 1992.

SEARLE, JOHN R., *Mente, lenguaje y sociedad: La filosofía en el mundo real*, Alianza editorial, Madrid 2001.

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, *Síntesis de la evaluación a medio término del Plan Decenal de Educación*, Editora Centenario, Santo Domingo 2000.

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN/BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, *Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media*, Res. Núm. 179-01 del 8 de noviembre del 2001, Gaceta Oficial Núm. 10113, 27 de noviembre, Santo Domingo 2001.

SEN, AMARTYA, *Bienestar, justicia y mercado*, editorial Paidós, Barcelona 1998.

SEN, AMARTYA, *Desarrollo y libertad*, editorial Planeta, Barcelona 2000.

SEN, AMARTYA, *Sobre ética y economía*, Alianza editorial, Madrid 1989.

SENGE, PETER M., *La quinta disciplina*, ediciones Granica, S.A., México 1998.

- SENNET, RICHARD, *La corrosión del carácter*, Anagrama, Barcelona 2000.
- SHIVA, VANDANA, *Abrazar la vida: Mujer, ecología y desarrollo*, Horas y horas, Madrid 1995.
- SIMMEL, GEORGE, *Filosofía del dinero*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1977.
- SINGER, PETER, *Un solo mundo: La ética de la globalización*, editorial Paidós, Barcelona 2003.
- SLOTERDIJK, PETER, *En el mismo barco*, editorial Siruela, Madrid 2000.
- SMITH, ADAM, *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, FCE, México 1982.
- SOLÁ GUSSINYER, PERE, “Francisco Ferrer Guardia: La escuela moderna, entre las propuestas de educación anarquista”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002.
- SOROS GEORGE, *Globalización*, Planeta, Barcelona 2002.
- SOROS, GEORGE, *La crisis del capitalismo global*, editorial Temas de Hoy, Madrid 1999.
- SOUBBOTINA, TATYANA P. Y SHERAM, KATHERINE A., *Más allá del crecimiento económico*, Banco Mundial, Washington, D.C., 2002.
- STEWART, THOMAS A., *La nueva riqueza de las organizaciones: El capital intelectual*, editorial Granica, Buenos Aires 1998.
- STIGLITZ, JOSEPH E., *El malestar de la globalización*, Taurus, Madrid 2002.
- STIGLITZ, JOSEPH E., *Los felices 90: La semilla de la destrucción*, Taurus, Madrid 2003.
- STRANGE, SUSAN, *Dinero loco: El descontrol del sistema financiero global* (traducción de Caterina García y otros), editorial Paidós, Barcelona 1999.
- SVEIBY, KARL ERIC, *La nueva riqueza en las empresas*, Gestión 2000, Barcelona 2000.
- SZTOMPKA, PIOTR, *Sociología del cambio*, Alianza Universidad, Madrid 1995.
- TAMAYO, JUAN JOSÉ – ACOSTA, JOSÉ DE, *Diez palabras claves sobre globalización*, Verbo Divino, Estella, Navarra 2002.
- TARIQ ALI, *El choque de los fundamentalismos*, Alianza editorial, Madrid 2003.

TEDESCO, JUAN CARLOS, *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2000.

TERMES, RAFAEL, *Antropología del capitalismo*, Plaza & Janés editores, 1992.

TEZANOS, FELIX Y OTROS, *Tecnología y sociedad en el nuevo siglo*, Sistema, Madrid 2002.

TEZANOS, JOSÉ FÉLIX, *La sociedad dividida*, Biblioteca Nueva, Madrid 2001.

THURLOW, LESTER, *Construir riqueza*, editorial Vergara, Buenos Aires 2000.

TOCQUEVILLE, ALEXIS DE, *La democracia en América*, Fondo de Cultura Económica, México 1963.

UNESCO, *Informe Mundial sobre la Cultura 2000 – 2001*, ediciones UNESCO y Mundi – Prensa, Madrid 2001.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE, *Declaración Internacional de los rectores asistentes al centenario de la Carta Inter Caetera en la Universidad Complutense de Madrid: Hacia la Universidad del siglo XXI*, Madrid – Alcalá de Henares, 12 – 13 de abril de 1999.

URQUIOLA, MIGUEL Y CALDERÓN, VALENTINA, *Manzanas y naranjas: Matrícula y escolaridad en países de América Latina y el Caribe*, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington, D.C., Enero 2005.

VALCARCEL, AMELIA, *Ética para un mundo global*, Temas de hoy, Madrid 2003.

VALEIRÓN, JULIO LEONARDO, *Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos*, editado por la Secretaría de Estado de Educación, Santo Domingo 2006.

VIDAL, MARCIANO, *Ética civil y sociedad democrática*, Desclee de Browier, Bilbao 2000.

VILA MENDIBURU, IGNASI, “Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, de JAUME TRILLA BERNET (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002.

VILA MENDIBURU, IGNASI, “Lev S. Vygotsky: La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Jaume Trilla Bernet (Coord.), editorial Graó, Barcelona 2002.

VYGOTSKY, LEV S., *Pensamiento y lenguaje*, editorial Paidós, Barcelona 1995.

WADDINTON, C. H., *El animal ético*, Chicago 1960.

WEBER, MAX, *Economía y Sociedad*, editorial Fondo de Cultura Económica, México 1977.

WEBER, MAX, *Economía y sociedad*, FCE, México 1987.

WEBER, MAX, *Ensayos sobre sociología de la religión*, Taurus, Madrid 1987.

WIGDOROVITZ DE CAMILLONI, ALICIA R., “La evaluación formativa y formadora”, 4º Congreso Internacional de Educación *La calidad como meta. La evaluación como camino*, 14 y 15 de febrero, Ediciones Santillana, Buenos Aires 2005.

WILKINSON, RICHARD, *Las desigualdades perjudican*, Crítica, Barcelona 2001.

WOLTON, DOMINIQUE, *La otra mundialización*, editorial Gedisa, Barcelona 2004.

YERGIN, DANIEL Y OTROS, *Pioneros y líderes de la globalización*, ediciones B, Argentina 1998.

## **2.- ARTÍCULOS EN REVISTAS Y OTRAS PUBLICACIONES**

ABC, *La amenaza de la deslocalización*, en NT (Nuevo Trabajo), Suplemento Dominical del 11 de enero, Madrid 2004.

ADLER, JORDI, *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*, en la Revista Electrónica de Tecnología Educativa: EDUTEC, núm. 7, noviembre de 1997.

ALEMÁN, JOSÉ LUÍS, *Visión, desafío y desarrollo del sector educativo*, periódico Hoy, 22 de junio, Santo Domingo 2007.

ÁLVAREZ GALLEGU, ALEJANDRO, *Del estado docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época?*, en Revista Iberoamericana de Educación, OEI, núm. 26, mayo-agosto, 2001.

AMUSÁTEGUI DE LA CIERVA, JOSÉ M<sup>a</sup>, *La globalización: Una nueva era*, en el periódico ABC, Suplemento de Economía, domingo 30 de abril, Madrid 2000.

ARORA, ASHISH, FOSFURI, ANDREA Y GAMBARDELLA, ALFONSO, “Los mercados de tecnologías en la economía del conocimiento”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002.

BELL, DANIEL, (s/f), El mundo en 2013 (artículo).

BELL, DANIEL, *Reflexiones al final de una era*, en la revista Claves de la razón práctica, diciembre de 1996.

BRASLAVSKY, CECILIA, “La educación secundaria en el contexto de los cambios en los



sistemas educativos latinoamericanos”, Revista Iberoamericana de Educación, *Reforma de la educación secundaria*, septiembre – diciembre, Núm. 9, Madrid 1995.

CARLSON, BEVERLEY, *Educación y mercado del trabajo en América Latina frente a la globalización*, en Revista de la CEPAL, núm. 77, 2002.

CARRERA I CARRERA, JOAN, *Mundo global ética global*, Cuadernos C J, nº 118, edita Cristianisme i Justícia, Barcelona, abril 2003.

DAVID, PAUL A. Y FORAY, DOMINIQUE, “Una introducción a la economía y a la sociedad del saber”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002.

DE LA DEHESA, GUILLERMO, *En torno a los efectos de la globalización*, El País, páginas de Opinión, sábado 21 de abril, Madrid 2001.

FORAY, DOMINIQUE, “Editorial”, en la Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002.

FORERO-PINEDA, CLEMENTE Y JARAMILLO-SALAZAR, HERMAN, “Acceso de los investigadores de los países menos desarrollados a la ciencia y la tecnología internacional”, en la Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002.

GARMENDIA, JOSÉ A., “Revolución Industrial”, en Salustiano del Campo, *Diccionario de Ciencias Sociales*, editado por el Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1976.

GERMÁN, ALEJANDRINA, *Concepción ético-humanística de la calidad y la evaluación educativa*, mimeo, Santo Domingo 2006

GERMÁN, ALEJANDRINA, *Discurso ante la Cámara Americana de Comercio*, 14 de febrero, Santo Domingo 2007.

GIDDENS, ANTHONY, “Estamos en un proceso de reconstrucción del Estado nacional”, en entrevista al autor en el periódico ABC, martes 2 de mayo de 2000, Madrid.

GIL CANTERO, FERNANDO Y JOVER OLMEDA, GONZALO, “La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano”, Revista de educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003, p. 117.

GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ, “El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas”, Revista de Educación, *Globalización y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2001.

GONZÁLEZ PÁRAMO, J. M., *Política y ética*, en Alfa y Omega (Semanario católico de información), nº 38, Madrid 14 / 11 / 2002.

HANSSON, SVEN OVE, “Las inseguridades en la sociedad del conocimiento”, Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm. 171, *La sociedad del conocimiento*, 2002.

HERRERO, MIGUEL Y RODRÍGUEZ DE MIÑÓN, “El retorno del Estado”, en *La Vanguardia*, domingo 23 de abril 2000.

KNOFF, ALFRED A. *Amartya Sen, development as freedom*, publicado en la revista Perfiles Latinoamericanos, junio, vol.12, número 024, FLACSO, bajo la coordinación de Silvia E. Giorguli Saucedo, México 2004.

LARRAÑETA, RAFAEL, *El capitalismo actual y la ética del beneficio*, Revista de Filosofía, VI, pp. 173 –188, 1993.

LLANO, ALEJANDRO, *La hora de la sociedad de la inteligencia*, en Nueva Revista, nº 70, julio – agosto, Madrid 2000.

LLANO, ALEJANDRO, *La otra cara de la globalización*, en El País, miércoles 27 de junio, Madrid 2001.

MARCO STIEFEL, BERTA, “Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar”, Revista de Educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003.

MARCO STIEFEL, BERTA, “Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar”, Revista de Educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003.

MARCO STIEFEL, BERTA, “Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar”, Revista de Educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003.

MARCO STIEFEL, BERTA, “Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar”, Revista de educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ – TABLAS, ÁNGEL, *De la (s) globalización (es) y sus efectos*, El País, páginas de Opinión, 30 de diciembre, Madrid 2000.

MÉNDEZ FRANCISCO, LUÍS, *Globalización y desigualdad*, en la revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, núm. 59 – 60, enero 2002.

MÉNDEZ FRANCISCO, LUÍS, *La sociedad globalizada del conocimiento*, en revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, nº 67 / 68, Madrid 2006, (en prensa).

MICHEL, ALAIN, “Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades”, Revista de Educación, *Educación y futuro*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2002.

MICHEL, ALAIN, “Una visión prospectiva de la educación: Retos, objetivos y modalidades”, Revista de Educación, *Educación y futuro*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2002.

NAVAL, CONCEPCIÓN, “Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual”, *Revista de Educación, Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003.

OLLER I SALA, M. DOLORS, *La urgencia de un cambio de rumbo*, en Cuadernos de Cristianisme i Justícia, núm. 115, Barcelona 2002.

PAVEZ SALAZAR, ALEJANDRO ANDRÉS Y HEVIA RODRÍGUEZ, LUÍS, *Modelo de implantación de gestión del conocimiento y tecnologías de información para la generación de ventajas competitivas*, Universidad Técnica Federico Santa María, Valparaíso, Chile, diciembre 2000.

REIMERS, FERNANDO, *Tres paradojas educativas en América Latina sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas*, en “Revista Iberoamericana de Educación”, OEI, Mayo – Agosto, núm. 29, 2002.

RIVERO, JOSÉ, *Reforma y desigualdad educativa en América Latina*, Revista Iberoamericana de Educación, ¿Equidad en la educación?, Núm.23, Mayo – Agosto 2000.

SÁEZ VACAS, FERNANDO, *Sociedad de la información, comunidades nootrópicas, nootecnología*, en la Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, núm. 1, septiembre – diciembre, OEI 2001.

SEE / BID, *Fundamentos del currículo*, tomo I, *Fundamentación teórico – metodológica*, Serie Innova 2000, núm. 2, impresora Alfa Omega, Santo Domingo 1994.

SEE / PNUD / UNESCO, *Síntesis de la evaluación a medio término del Plan Decenal de Educación*, Serie Gestión Educativa, núm.3, editora Centenario, Santo Domingo 2000.

SEE, *Ley General de Educación*, núm. 66 – 97, editora Alfa Omega, Santo Domingo 1997.

SEE, *Situación de la educación dominicana*, tomo I, editora Corripio, Santo Domingo 2003.

SIMÓN, CRISTINA Y ROJO, PILAR, *Medición del capital humano*, en ABC, Suplemento NT, Nuevo Trabajo, Economía y Empresas, n° 433, 11 de mayo de 2003.

TEDESCO, JUAN CARLOS Y LÓPEZ, NÉSTOR, *Desafíos de la educación secundaria en América Latina*, Revista de la CEPAL, núm. 76, 2002.

TEDESCO, JUAN CARLOS, “Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: Algunas notas e hipótesis de trabajo”, *Revista de Educación, Globalización y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2001.

VALENTI LÓPEZ, PABLO, *La Sociedad de la Información en América Latina: TICs y nuevo marco institucional*, publicado en la Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, OEI, núm. 2, enero – abril, 2002.

VARIOS en la revista Zona Abierta 92 / 93, *Estado nacional, mundialización y ciudadanía*, (número dedicado íntegramente a la globalización), editorial Pablo Iglesias, Madrid 2000.

VARIOS, *Naturaleza y conflicto social*, Ayer nº 46, Revista de Historia Contemporánea, edita Marcial Pons, 2002.

VÁZQUEZ GÓMEZ, GONZALO, “El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida”, Revista de Educación, *Educación y futuro*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2002, p. 53.

VÁZQUEZ GÓMEZ, GONZALO, “El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida”, Revista de Educación, *Educación y futuro*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2002.

VÁZQUEZ GÓMEZ, GONZALO, “El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida”, Revista de Educación, *Educación y futuro*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2002.

VÁZQUEZ MARTÍN, MARTA, *Ecología, ética y desarrollo sostenible*, en la revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, nº 53 / 54, Madrid, enero 1999.

VÁZQUEZ MARTÍN, MARTA, *El insólito entorno del ‘Prestigie’*, en la revista RS Cuadernos de Realidades Sociales, nº 61 / 62, Madrid 2003.

VÁZQUEZ, J. M<sup>a</sup>, *Medios de comunicación social*, en la revista RS Cuadernos de realidades sociales, núm. 3, enero, Madrid 1974.

VIDAL FERNÁNDEZ, FERNANDO, “La condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: Formar sujetos para la participación y la solidaridad”, Revista de Educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003.

VIDAL FERNÁNDEZ, FERNANDO, “Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: Formar sujetos para la participación y la solidaridad”, Revista de Educación, *Ciudadanía y educación*, Número extraordinario, MEC, Madrid 2003.

### 3.- DOCUMENTOS VIRTUALES

ALBANO, SERGIO, *Síntesis del Informe sobre desarrollo mundial: El conocimiento al servicio del desarrollo*, Banco Mundial, en <http://www.aprender.org.ar/aprender/coment/banco.htm>, 1999.

ARISTÓTLES, *Ética a Nicómaco*, Libro Segundo, Capítulo V, disponible en la página web <http://www.analitica.com/bitblo/Aristoteles/nicomaco02.asp#12c5>.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID), *Inequidad en la educación en América Latina: Algunas cuestiones estratégicas*, Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, < [www.iadb.org/etica](http://www.iadb.org/etica) >.

BECK, ULRICH, *La sociedad del riesgo y los jóvenes*, disponible en [www.interjoven.cl/cafe\\_beck.doc](http://www.interjoven.cl/cafe_beck.doc), Chile.

BLANCHART, CLAUDIO, *Información, decisión y gestión: apuntes para un modelo de conducción estratégica*, Colección Documentos de Trabajo, núm. 71, disponible en <http://www.caril.org.ar/>, Buenos Aires 2002.

BLANCHART, CLAUDIO, *La gestión del conocimiento*, reproducido por José Luis Lara en <http://www.gestiondelconocimiento.com/>, “Cosmo seguros”, núm. 74, abril 2000, Panamá.

BRUNNER, JOSÉ JOAQUÍN Y ELACQUA, Gregory, *Factores que inciden en una educación efectiva: Evidencia internacional*, [http://mt.educarchile.cl/archives/Factores\\_EDU\\_2004.pdf](http://mt.educarchile.cl/archives/Factores_EDU_2004.pdf).

CASASSUS, JUAN, *Problemas de la gestión educativa en América Latina*, disponible en [http://www.unesco.cl/pdf/publicac/casassus\\_problemas.pdf](http://www.unesco.cl/pdf/publicac/casassus_problemas.pdf), 2000.

CISNEROS RODRÍGUEZ, INÉS, GARCÍA DÚCTOR, CATALINA Y LOZANO JURADO, ISABEL MARÍA (s/f), *¿Sociedad de la información, sociedad del conocimiento?*, en <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/43.html>.

COVEY, STPHEN R., *The 7 habits of highly effective people*, condensación del texto, traducción libre y adaptación por Rogelio Carrillo Penso, disponible en [http://www.psicoaching.net/archivos/7\\_habitos-1%5B1%5D.pdf](http://www.psicoaching.net/archivos/7_habitos-1%5B1%5D.pdf).

DRUCKER, PETER F., *La nueva sociedad de organizaciones*, Revista Piensa Diferente, disponible en <http://www.piensadiferente.com/articulo1.htm>, (s/f).

ECHEGOYEN OLLETA, JAVIER, *Historia de la filosofía*, vol. 1: Filosofía griega, editorial Edinumen. Disponible en la página web <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Aristoteles/Virtud.htm>.

ECHEVERRÍA, JAVIER, *La sociedad de la información*, Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Información, OEI, Presentación, en <http://www.campus-oei.org/revistactsi/numero1/echeverría.htm>

EDVINSSON, LEIF, *¿Quiénes y dónde controlarán el capital intelectual de las naciones del mañana?*, Madrimás, Revista Aula Abierta, disponible en <http://www.madrimasd.org/frevista/aulas.asp>.

FERRY, STEVEN, *Entrevista a Lester Thurow: La clave para prosperar en la nueva economía global*, disponible en la página <http://www.mercado.com.ar/grandesdebates/vernota.asp?id=33>.

JUNTA DE ANDALUCÍA, *Currículo y competencias básicas*: [www.juntadeandalucia.es/](http://www.juntadeandalucia.es/).

KLIKSBERG, BERNARDO, *Inequidad en la educación en América Latina: Algunas cuestiones estratégicas*, Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, Banco Interamericano de Desarrollo – BID, < <http://www.iacd.oas.org/LaEduca132/Kliksberg/kliksberg133.htm> >.

LLORENS I CERDÁ, FRANCESC, *La gestión del conocimiento en entornos educativos*, disponible en <http://www.ieslavostera.org/htm/gnosis/gc2.htm>.

PABÓN U., CECILIA, *Iatrogenia en el hospital del niño “Dr. Ovidio Aliaga Uría”*, en Revista Chilena de Pediatría, Sociedad Chilena de Pediatría, disponible en <http://www.scielo.cl>, Santiago, junio 2003.

REYES TEJADA, WILMER, *Implantación de programas de gestión del conocimiento y las competencias del gestor*, disponible en [www.monografias.com](http://www.monografias.com), marzo 2002.

RODRÍGUEZ, GUSTAVO ANDRÉS, *La formación docente en la sociedad de la información*, en la revista / foro virtual Gestión del conocimiento, Buenos Aires: [http://www.aprender.org.ar/aprender/marco\\_articulos](http://www.aprender.org.ar/aprender/marco_articulos).

RODRÍGUEZ, GUSTAVO ANDRÉS, *Marco pedagógico conceptual que deberían afrontar las instituciones de formación docente en la sociedad de la información*, en el foro Gestión del conocimiento, [http://www.aprender.org.ar/aprender/marco\\_articulos](http://www.aprender.org.ar/aprender/marco_articulos), Buenos Aires.

TRUJILLO REYES, JUANA CECILIA Y RODRÍGUEZ ANTÓN, JOSÉ MIGUEL, *Las nuevas herramientas de gestión de intangibles: La investigación en gestión de la innovación*, <http://www.madrimasd.org/revista16/tribuna4.aps>, núm. 16, abril – mayo 2003.

UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: La Satisfacción de las Necesidades Básicas de aprendizaje*: <http://www.unesco.cl>, Santiago de Chile 1990.  
Universidad Francisco de Paula Santander, *Pedagogía de Célestin Freinet; Escuela Moderna*, < <http://bari.ufps.edu.co/dptos/dppedand/freinet2.htm> >

VAN DER HUCK, FELIPE, *Trabajo y alienación: El cambio en las formas y la permanencia de un sistema: Trabajo XXI*, Revista de Sociología del Trabajo, disponible en <http://galeon.com/grupogest/articulos/art0008.htm>.

Zapata, Oscar A., *El método Freinet*, disponible en <http://members.fortunecy.com/dinamico/articulos/art030.htm>.

#### 4.- DOCUMENTOS OFICIALES:

ADP, *Estatuto y Reglamento Electoral: Orientación programática*, junio, Santo Domingo 2001.  
ADP, *Reglamento Electoral*, junio, Santo Domingo 1992.  
ADP, *Estatutos y Reglamento Electoral: Banderas programáticas*, junio, Santo Domingo 2001.  
FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES (FLACSO), *Informe de seguimiento a la capacitación*, Santo Domingo 2006.  
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN (SEE), *De los recursos financieros para las Juntas Descentralizadas*, Ordenanza 01-2003, 23 de enero, Santo Domingo 2003.  
SEE, Dirección de Programación Financiera y Económica, *Presupuesto y Ejecución de la SEE, 1995-2004*, Santo Domingo 2006.  
SEE, *Efectividad escolar de los centros de educación media en la República Dominicana*, Núm. 4 de la Serie Investigación Educativa de la SEE, Santo Domingo 2002.  
SEE, *Formación y capacitación del personal del sector educativo 1996-2000*, Serie Gestión Educativa Núm. 20, Santo Domingo 2000.  
SEE, Ley General de Educación, 9 de abril, Santo Domingo 1997.  
SEE, *Orden Departamental Núm. 09-2006*, 27 de julio, Santo Domingo 2006.  
SEE, *Ordenanza 01-1996*, enero, Santo Domingo 1997.  
SEE, *Ordenanza 01-1998*, agosto, Santo Domingo 1998.  
SEE, *Reglamento del Estatuto del Docente*, Decreto Núm. 639-2003, 26 de junio, Santo Domingo 2003.  
SEE, *Reglamento del Estatuto del Docente*, Decreto Núm. 639-2003, del 26 de junio, Santo Domingo 2003.  
SEE, Reglamento Orgánico de las Instituciones Educativas Públicas, Ordenanza 04-1999, del 28 de mayo, Santo Domingo 1999.  
SEE, *Reglamento Orgánico de las Instituciones Educativas Públicas*, Ordenanza 04-1999, 28 de mayo, Santo Domingo 1999.  
SEE, *Resolución Núm. 1442-2006*, Calendario Escolar 2006-2007, editora Alfa y Omega, agosto, Santo Domingo 2006.  
SEE, *Síntesis de la evaluación a medio término del Plan Decenal de Educación*, Serie Gestión Educativa Núm. 3, SEE-PNUD-UNESCO, Santo Domingo 2000.  
SEE, *Sistema Nacional de Formación y Desarrollo del Personal Directivo, Docente, Técnico y Administrativo del Sector Educativo Dominicano*, Santo Domingo 1998.

SEE; Dirección de Programación Financiera y Económica, *Presupuesto y Ejecución de la SEE, 1995-2004*, Santo Domingo 2006, p. 1.